



Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet

Zrinka Vukojević

**DRAMSKI POSTUPCI U METODIČKOM  
OBLIKOVANJU NASTAVE  
HRVATSKOGA JEZIKA U NIŽIM  
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2016.



Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet

Zrinka Vukojević

**DRAMSKI POSTUPCI U METODIČKOM  
OBLIKOVANJU NASTAVE  
HRVATSKOGA JEZIKA U NIŽIM  
RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE**

DOKTORSKI RAD

Mentor: Doc. dr. sc. Marko Alerić

Zagreb, 2016.



University of Zagreb  
Faculty of Humanities and Social Sciences

Zrinka Vukojević

**DRAMA-RELATED PROCEDURES IN  
METHODOLOGICAL FORMATION OF  
CROATIAN LANGUAGE TEACHING IN  
THE LOWER GRADES OF PRIMARY  
SCHOOLS**

DOCTORAL THESIS

Supervisor: Marko Alerić, PhD

Zagreb, 2016

## ŽIVOTOPIS MENTORA

**Doc. dr. sc. Marko Alerić** diplomirao je na studiju kroatistike Filozofskog fakulteta u Zagrebu, gdje je i doktorirao iz znanstvenog polja filologije. Radi kao docent na Odsjeku za kroatistiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Predaje na dodiplomskim i diplomskim studijima na Katoličkom bogoslovnom fakultetu i Akademiji dramskih umjetnosti.

Objavio je brojne znanstvene i stručne radove te je autor knjige *Poslovni jezični savjetnik* i suautor knjige *Hrvatski u upotrebi*. Suautor je osnovnoškolskih udžbenika, vježbenica i priručnika za nastavnike iz hrvatskoga jezika. U znanstvenom radu bavi se područjem jezikoslovlja i metodike nastave hrvatskoga jezika. Član je Hrvatskoga filološkog društva i Matice hrvatske.

### **Popis objavljenih znanstvenih radova doc.dr.sc. Marka Alerića u posljednjih pet godina**

Alerić, M. (2014). Jezična karakterizacija u Travničkoj Hronici Ive Andrića//Andrićeva Hronika.Andrićs Chronik./Tošović, B. (ur.). Graz-Beograd-Banja Luka: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität Graz - Beogradska knjiga - Narodna i univerzitetska biblioteka Republike Srpske - Svet knjige, 2014.Str. 649-657.

Alerić, M., Gazdić-Alerić, T. (2013). Hrvatski u upotrebi .Zagreb : Profil knjiga.

Alerić, M., Gazdić-Alerić, T. (2013). Čestotni pristup poučavanju padežnoga sustava hrvatskoga standardnog jezika // Current Issues in Linguistic Research, Section 1 ; Savremeni tokovi u lingvističkim istraživanjima, knjiga 1 / Polovina, Vesna ; Vučo, Julijana (ur.). Beograd, Republika Srbija : Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Alerić, M. Gazdić-Alerić. T. (2013). Pokušaj doprinosa objektivnijem vrednovanju učeničkih pisanih radova/eseja. *International Symposium Education between tradition and modernity : proceedings. Tom 2/* Barakoska, Aneta (ur.). Skopje: University “SS. Cyril and Methodius”, Faculty of philosophy, 2013. 45-56

Alerić, M; Gazdić-Alerić, T. (2013). Čestotni pristup poučavanja padežnoga sustava hrvatskoga standardnog jezika//Current Issues in Linguistic Research, Section 1 ; Savremeni

tokovi u lingvističkim istraživanjima, knjiga 1 / Polovina, Vesna ; Vučo, Julijana (ur.). Beograd, Republika Srbija : Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, 2013. Str. 507-521.

Alerić, M.; Gazdić-Alerić, T. (2013). Prohodnost teksta Andrićeva djela „Na Drini ćuprija“//Andrićeva ćuprija Andrićeva ćuprija /Andrićs Brücke. Tošović, B. (ur.). Graz-Beograd-Banja Luka: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität Graz - Beogradska knjiga - Narodna i univerzitetska biblioteka Republike Srpske - Svet knjige, 2013.Str. 139-151.

Alerić, M., Prskalo, R. (2012).Stav prema standardnom jeziku i odstupanja od morfološke norme studenata nastavničkih studija. // Croatian Journal of Education-Hrvatski Časopis za odgoj i obrazovanje. 14 (2012) , 1; 103-135

Alerić, M., Gazdić-Alerić, T. (2012). Ovladavanje imanentnom i normativnom gramatikom hrvatskoga jezika. // Bjelovarski učitelj, časopis za odgoj i obrazovanje. XVII (2012) , 1-2; 10-19

Alerić, M., Gazdić-Alerić, T. (2012). Čimbenici koji utječu na stavove o (hrvatskome) standardnom jeziku. *Bosanskohercegovački slavistički kongres : zbornik radova, knjiga 1* / Halilović, Senahid (ur.). Sarajevo : Slavistički komitet, 279-290

Alerić, M., Toth, T. (2011).Predvidljivost odstupanja od morfološke norme. // *Nova Croatica, časopis za hrvatski jezik, književnost i kulturu*. 5; 291-317

Alerić, M. (2011). Teme školskih zadaća u ovladavanju vještinom funkcionalnog pisanja. *Dijete i jezika danas, Dijete i tekst/* Vodopija, Irena; Smajić, Dubravka (ur.). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet.

## **ZAHVALA**

Zahvaljujem suprugu Kristijanu, sinu Tomi, kćeri Juditi, svojoj obitelji i prijateljima na neizmjernoj ljubavi, razumijevanju, strpljenju i potpori tijekom mog doktorskog studija i tijekom stvaranja ovog znanstvenog rada.

*Zrinka Vukojević*

## **SAŽETAK**

Polazeći od teorijskog razmatranja dramskog odgoja, njegovih osnovnih karakteristika i metoda, u ovom se radu istražuje utjecaj primjene dramskih postupaka u nastavi hrvatskog jezika u četvrtom razredu osnovne škole na razvoj učeničkih komunikacijskih kompetencija. U nastojanju da se istraži utjecaj dramskih postupaka iz više različitih perspektiva, provedeno je empirijsko istraživanje. Istraživanje se fokusira na ispitivanje kompetencija koja učenici stječu primjenom eksperimenta na uzorku učenika četvrtih razreda osnovne škole (N=344). Rezultati istraživanja pokazuju statistički značajno bolji učinak dramskih postupaka na razvoj učeničke komunikacijske kompetencije u donosu na predavačko-prikazivačku nastavu. Učenici eksperimentalne skupine su djelovanjem dramskih postupaka ostvarili bolje rezultate na testu komunikacijske kompetencije, razvili pozitivnije stavove prema nastavi hrvatskog jezika te pokazali veću sklonost prema aktivnostima povezanim uz dramu i dramskim postupcima. Dobiveni rezultati rada dovode do zaključka kako je primjena dramskih postupaka u nastavi hrvatskog jezika imala pozitivan učinak na razvoj učeničkih kompetencija, kreativnosti izražavanja, boljih odnosa među učenicima te njihova doživljaja nastave. Za adekvatnu primjenu dramskih postupaka potrebno je osposobljavanje učitelja tijekom formalnog obrazovanja i njihova profesionalnog razvoja te sudjelovanje na stručnim edukacijama i skupovima koji ističu važnost suvremene nastave koja odgovara potrebama današnjih učenika kako bismo ih potaknuli na samostalnost u učenju, poticali njihovu kreativnost i motivaciju za učenjem.

**Ključne riječi:** dramski odgoj, dramski postupci, hrvatski jezik, komunikacijska kompetencija, primarno obrazovanje

## PROŠIRENI SAŽETAK

Dramska umjetnost, kao i pojam drama, najčešće se poistovjećuje s tekstom namijenjenim kazališnom izvođenju ili sa samim činom izvedbe uprizorenog djela. Međutim, malobrojnima je poznato da dramska aktivnosti nije nužno namijenjena izvođenju pred publikom, ona ima važnu ulogu u učenju, razvoju kreativnosti, osobnom rastu i razvoju i samoizražavanju (Dragović i Balić, 2012). Tako shvaćena dramska aktivnost je predmet dramskog odgoja koji podrazumijeva „oblik učenja i poučavanja kroz dramsko iskustvo“, a kao medij upotrebljava dramski izraz, odnosno „svaki oblik izražavanja u kojemu su stvarni ili izmišljeni događaji, bića, predmeti, pojave i odnosi predstavljeni pomoću odigranih uloga i situacija (Fileš i sur., 2008, str.14). Dramska aktivnost koja se koristi za potrebe nastavnog procesa uglavnom ne teži tomu da se pretvori u kazališnu predstavu. Ona predstavlja mjesto susreta učitelja i učenika kao ravnopravnih partnera u igri. Zaokupljeni su jedan s drugim, spremni za suradnju, komunikaciju, doživljaj, reakciju, eksperiment i otkrivanje (Spolin, 1986). Dramski postupci su metode koje se koriste u dramskom odgojnom radu, a obuhvaćaju više različitih pojmova: dramske igre, vježbe i tehnike (Vodopija, Krumes Šimunović, 2013). Postupci korišteni u dramskom odgojnom radu, kao obliku organizirane i vođene aktivnosti, predstavljaju vježbe usvajanja nekog znanja i ovladavanje nekim oblikom ponašanja. Iako se implementacija dramskih postupaka u hrvatskom odgojno-obrazovnom procesu i dalje provodi na individualnoj razini (povremeno u nastavi hrvatskog jezika kao dramatizacija nekog prethodno obrađenog teksta), istraživanja (Rudela, 2013; Škuflić-Horvat, 2008) su pokazala da se njihovom primjenom potiče intelektualni, emocionalni, moralni i estetski razvoj ličnost (Vodopija, Krumes Šimunović, 2013). U ovom radu dramski postupci se promatraju u kontekstu nastavnog predmeta Hrvatski jezik.

Hrvatski jezik objedinjuje pet nastavnih područja: početno čitanje i pisanje, jezik, jezično izražavanje, književnost i medijsku kulturu. U Nastavnom planu i programu ima najveću predviđenu satnicu što ga svrstava u najopsežnije predmete osnovnoškolskog obrazovanja. Osnovni cilj nastave hrvatskog jezika jest praktično osposobljavanje učenika za jezičnu komunikaciju: za primanje i odašiljanje pisanih i govorenih poruka svih funkcionalnih stilova s kojima se učenici susreću u osnovnoškolskoj dobi, što uključuje razumijevanje jezične poruke te oblikovanje zvučne i pisane poruke (Krušić, 2008). Međutim, u nastavi jezika na početku školovanja previše se naglašava važnost lingvističkog i kognitivističkog aspekta, a zanemaruje se razvoj općih komunikacijskih sposobnosti i jezičnih djelatnosti, bogaćenje rječnika, usvajanje rečeničnog ustroja i poticanje jezičnog izraza (Pavličević-Franić i



Aladrović, 2008). U nižim razredima osnovne škole nastava hrvatskog jezika trebala bi koncepcijsko-programski biti zamišljena kao učenje imanentne funkcionalne gramatike i pravopisa, a temeljna zadaća zasnivala bi se na razvoju jezičnih sposobnosti slušanja, govorenja, čitanja, pisanja i izražavanja (Težak, 1998).

Afirmacijom komunikacijskih pristupa učenju jezika sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća, dramski postupci se počinju koristiti u poučavanju stranih jezika (Prebeg-Vilke, 1977). Prvotna namjena uvođenja dramskih pristupa u učionice stranog jezika bila je stvaranje uvjeta za prirodnu uporabu jezika (Byram, Fleming, 2004). Devedesetih godina dramski pristup postaje referentnom disciplinom u poučavanju stranih jezika (Lutzker, 2007). Naime, teoretičari i praktičari dramskoga pristupa u učenju jezika uvidjeli su da je potencijal drame mnogo veći, a Via (1976) iznosi tri bitne odrednice drame u učenju jezika:

- 1) Drama omogućuje uporabu prirodnog, razgovornog jezika u smislenom kontekstu;
- 2) Drama razvija senzibilitet za govor tijela te kulturološke odrednice društva čiji jezik osoba uči;
- 3) Drama stvara visoko motivirajuće razredne aktivnosti za učenje jezika učenika srednjega i naprednog stupnja.

Drama je kao kontekst najbliža prirodnome u razrednim uvjetima (Kodrić, 2010), a dramskim postupcima potičemo uporabu smislene interakcije sugovornika koja je bliska stvarnoj komunikaciji, pravilnu uporabu prozodijskih sredstava, novih riječi, pojmova i sintagmi u stvarnim kontekstima (Wessels, 1987). Višestruke mogućnosti dramskih postupaka kao nastavnih metoda otvaraju put suvremenoj nastavi Hrvatskog jezika koja se temelji na holističkom pristupu nastavnim sadržajima, integraciji, unutarpredmetnoj i međupredmetnoj korelaciji (Krušić, 2008).

Provedena istraživanja u svijetu (Wagner, 1998; Holden, 1981; Fernandez i Coil, 1986; Wan Yee, 1990; Hertzber, 1999; Richard i Rogers, 2001; Moore, 2004; Maley i Duff, 2005; Kratochvil, 2006; Cremin, Goouch, Blakemore, Goff i Macdonald, 2006; Even, 2008; Fuentes, 2010; Maden, 2012) su pokazala da se primjenom dramskih postupaka otvara mogućnost: integracije jezičnih vještina govorenja, čitanja, pisanja i slušanja na prirodan način, objedinjavanja verbalnih i neverbalnih komunikacijskih elemenata, odnosno ponovnog uspostavljanja ravnoteže između fizičkog i intelektualnog pamćenja/učenja-učenja cijelim tijelom, svraćanja pozornosti na osjećaje, mišljenje, oslanjajući se tako i na afektivno i kognitivno učenje, potpuna kontekstualizacija jezika unutar grupe koja uči, podizanja svijesti o sebi i drugima i samouvjerenosti što vrlo pozitivno djeluje na motivaciju za učenje,

prenošenja odgovornosti za učenje s nastavnika na učenika, otvaranja prostora za kreativno mišljenje te poticanje „rizičnih situacija“ na kojima se i zasniva uspješno učenje jezika, stvaranja dobre grupne dinamike te rad u pozitivnoj, stimulativnoj i ugodnoj atmosferi te izvođenja u različitim uvjetima rada (nema potrebe za dodatnim pomagalicama, potrebni su samo ljudi koji uče).

Dramski postupci mogu pomoći u realizaciji ciljeva i zadataka pojedinih nastavnih područja predmeta Hrvatski jezik. Mogu potaknuti učenike na snalaženje u svakodnevnim priopćajnim situacijama, pomažu ovladavanju jezičnim sredstvima potrebnim za uspješnu komunikaciju i usvajanje hrvatskoga jezičnoga standarda, razviti sposobnosti izražavanja doživljaja, osjećaja, misli i stavova, potaknuti stvaranje uspješne usmene komunikacije u skladu sa svim jezičnim normama, pomoći u recepciji književnih djela i razvoju osjetljivosti za umjetničku riječ te osigurati kvalitetnu komunikaciju sa svim medijima, pogotovo recepcijom kazališne predstave ili filma (Lugomer i sur., 2008).

U teorijskim prikazima europske i svjetske odgojno-obrazovne politike sve češće nailazimo na mnogobrojne definicije ključnih kompetencija ili životnih vještina koje bi učenici trebali razvijati tijekom svog školovanja (Hoskins and Fredriksson, 2008). Za ostvarenje tog cilja potreban je integrirani pristup koji naglašava važnost procesa učenja i zadatke oblikovane na način da se uklapaju u realnu dimenziju učenikova života. Veliki je broj istraživanja u svijetu o utjecaju dramskog odgoja na životne vještine. Bouderault (2010) ističe važnost dramskog odgoja u nastavi engleskog jezika u razredima u kojima engleski nije materinski jezik, a osobito u procesu dobivanja pažnje i razvoju motivacije za sadržaj. Smatra da pruža mogućnost osobnog rasta, da razvija kritičko mišljenje, suradnju i komunikaciju u skupini. Haynes (2008) govori o dobrobiti i razvoju samopouzdanja, jezičnih vještina, kooperativnosti, samodiscipline i prihvaćanja kritike kroz bavljenje dramskim odgojem, ali i o istraživanjima koji povezuju bavljenje umjetničkim odgojem i boljim akademskim uspjehom učenika. Ističe da je dramski odgoj važan u obrazovanju zanimanja kao što su učitelji, odvjetnici, političari, reporteri itd. Duffy (2012) u svom članku *A Review of Cognitive Research for Drama in Education* proučava utjecaj dramskog odgoja na kognitivne funkcije kroz proživljenost situacija i tu vidi prostor za daljnja istraživanja o pozitivnim učincima dramskog doživljaja. Prema Lugomer (2000) svrha dramskog odgoja je odgajanje za život, pripremanje djeteta za susret s realnošću. Na koji će to način biti kao nastavni predmet, kao izvannastavna (ili čak izvanškolska) aktivnost ili kao didaktička metoda primjenjiva u različitim odgojno-obrazovnim područjima, poljima i predmetima (Krušić,

2014) bilo bi vrijedno promisliti jer svaki od tih načina rada zahtjeva i nameće svoje metode i ciljeve.

U radu se istražuje utjecaj primjene dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole, na razvoj učeničkih komunikacijskih kompetencija. Istraživanjem se željelo utvrditi utječe li primjena dramskih postupaka kao nastavne metode na stav učenika o nastavnom predmetu Hrvatski jezik i na uspjeh učenika na testu komunikacijske kompetencije. Istraživanje je provedeno na uzorku učenika četvrtih razreda osnovne škole (N=344) županije Grada Zagreba. Rezultati istraživanja pokazuju statistički značajno bolji učinak dramskih postupaka na razvoj učeničke komunikacijske kompetencije u donosu na predavačko-prikazivačku nastavu. Učenici eksperimentalne skupine su djelovanjem dramskih postupaka ostvarili bolje rezultate na testu komunikacijske kompetencije, razvili pozitivnije stavove prema nastavi hrvatskog jezika te pokazali veću sklonost prema aktivnostima povezanim uz dramu i dramskim postupcima.

Na temelju teorijskog razmatranja i dobivenih rezultata možemo zaključiti kako je primjena dramskih postupaka u nastavi hrvatskog jezika imala pozitivan učinak na razvoj učeničkih kompetencija, kreativnosti izražavanja, boljih odnosa među učenicima te njihova doživljaja nastave. Smatramo da utvrđene učinkovitosti primjene dramskih postupaka u nastavi hrvatskog jezika u razvoju učeničke komunikacijske kompetencije mogu pridonijeti popularizaciji njihove afirmacije u odgojno-obrazovnom sustavu Hrvatske.

**Ključne riječi:** dramski odgoj, dramski postupci, hrvatski jezik, komunikacijska kompetencija, nastavni predmet Hrvatski jezik, primarno obrazovanje

## EXTENDED SUMMARY

Dramatic art, just like the concept of drama, is most frequently associated with texts intended for theater performances or with the performance (of a piece) itself. However, few are aware of the fact that a drama activity is not necessarily aimed at performing before an audience, but has a significant role in learning, development of creativity, personal growth and development and self-expression (Dragović & Balić, 2012). As such, drama activity is a subject of drama education that implies “a form of learning and teaching through drama experience”. The medium is drama, i.e. “every form of expression where the real or imagined events, beings, objects, occurrences and relationships are presented through acting roles and situations (Fileš et al. 2008, p.14). Drama activity used for teaching does not always aspire to turn into a theater performance. It is the meeting point of the teacher and the student as equal partners in a play. As such, they are preoccupied with each other, open to cooperation, communication, experience, reaction, experiment and disclosure (Spolin, 1986). Drama actions are methods used in drama education encompassing several notions: drama games, practice and techniques (Vodopija, Krumes Šimunović, 2013). Activities used in drama education, in form of organized and managed activities, represent the practice of acquiring knowledge and mastering a certain type of behavior. Although the implementation of drama activities in the educational process continues to be implemented at an individual level in Croatia (occasionally in teaching Croatian language as dramatization of a previously read text), research (Rudela, 2013; Škuflić-Horvat, 2008) has shown that their application encourages intellectual, emotional and aesthetic personality development (Vodopija, Krumes Šimunović, 2013). In this text, drama activities are viewed in the context of the subject Croatian language.

The subject Croatian language covers five teaching areas: initial reading and writing, language, language expression, literature and media education. According to the Teaching Plan and Program, it is allocated the largest number of teaching hours making it one of the most extensive subjects in primary education. The basic aim of the subject Croatian language is to prepare students for successful communication in practice, i.e. receiving and sending written and oral messages of all functional styles to which students in primary schools are exposed. This includes understanding the language message and formation of aural and written message. (Krušić, 2008). However, at the onset of education, too much emphasis is given to the importance of the linguistic and cognitivist aspect, neglecting the development of general communicative abilities and language skills, vocabulary enrichment, acquisition of

the sentence structure and encouragement of expression in language (Pavličević-Franić & Aladrović, 2008). In lower primary grades, teaching the subject Croatian language should be envisaged, in concept and program, as learning immanent functional grammar and orthography. The main task of teaching should be founded in the development of language skills - listening, speaking, reading and writing. (Težak, 1998).

In the affirmation of communicative approaches to language learning during the 1970s, drama activities were introduced in foreign language teaching (Prebeg-Vilke, 1977). The initial intention of implementing the drama approach into foreign language teaching was to create situations for a more natural use of language (Byram, Fleming, 2004). During the 1990s, the drama approach became a reference discipline in foreign language teaching (Lutzker, 2007). Theoreticians and practitioners of the drama approach in foreign language learning observed that the potential of drama is far greater. Via (1976) brings forward three important determinants of drama in foreign language learning:

- 1) Drama enables the use of natural, spoken language in a meaningful context;
- 2) Drama develops the sensibility for body language and cultural elements of a society whose language is being learned;
- 3) Drama creates high motivation classroom activities for learning a language among students who are at the intermediate or advanced levels.

Drama as context is closest to the natural classroom environment (Kodrić, 2010), while the drama approach encourages the use of meaningful interlocutor interaction that resembles authentic communication, i.e. correct use of prosody, new words, notions and expressions in authentic contexts (Wessels, 1987). The manifold possibilities of drama activities as teaching methods create a path towards contemporary Croatian language teaching, which is based on a holistic approach to subject content, integration, intra-subject and inter-subject correlation. (Krušić, 2008).

Research around the world (Wagner, 1998; Holden, 1981; Fernandez & Coil, 1986; Wan Yee, 1990; Hertzber, 1999; Richard & Rogers, 2001; Moore, 2004; Maley & Duff, 2005; Kratochvil, 2006; Cremin, Goouch, Blakemore, Goff & Macdonald, 2006; Even, 2008; Fuentes, 2010; Maden, 2012) showed that the application of drama activities opens possibilities for: integration of language skills, i.e. speaking, reading, writing, and listening in an authentic manner, integration of verbal and non-verbal communicative elements, i.e. establishment of balance between the physical and intellectual learning/remembering using the body, focusing attention on feelings and thought thus involving affective and cognitive

learning, total contextualization of language within a learning group, raising awareness of the self and others and self-confidence which has a positive effect on motivation for learning, directing responsibility for learning from the teacher to the student, creating space for creative thinking and encouraging “risk-taking situations” which serve as a foundation for language learning, creating good group dynamics and work in a positive, stimulating and pleasant atmosphere, teaching in various working conditions (there is no need for additional teaching tools, requires only those who are learning).

Drama activities can help in the realization of aims and tasks of particular areas of the subject Croatian language. They can motivate students in managing daily informative situations, help in acquiring language skills necessary for successful communication and acquisition of the standard Croatian language, develop abilities of expressing experiences, feelings, thoughts and attitudes, encourage creation of successful oral communication according to all language norms, help in the reception of literary works and development of sensitivity for the artistic expression and ensure quality communication with all media, particularly reception of theater performance or film (Lugomer et al., 2008).

In theoretical reviews of European and world educational policies, we frequently encounter numerous definitions of key competences or life skills that students should be developing throughout their education (Hoskins & Fredriksson, 2008). Reaching that goal requires an integrated approach that emphasizes the importance of the learning process and tasks developed in a way that fit into the authentic dimension of a student’s life. Research on the influence of drama education on life skills is abundant. Bouderault (2010) emphasizes the importance of drama education in English language teaching in classes where English is not the mother tongue, particularly during the process of gathering attention and raising motivation for content. He is of the opinion that it offers possibilities for personal development, development of critical thinking, cooperation and communication in a group. Haynes (2008) talks about the benefit and the development of self-confidence, language skills, cooperation, self-discipline and acceptance of criticism by engaging in drama education, but also about research that associates art education with better academic achievement. He emphasizes that drama education is important for the education for some professions such as teachers, lawyers, politicians, reporters, etc. Duffy (2012), in his article *A Review of Cognitive Research for Drama in Education*, researches the influence of drama education on cognitive functions through reliving situations, and here sees room for further research on the positive aspects of a drama experience. According to Lugomer (2000), the purpose of drama education is education for life, preparing a child for encountering reality.

How this will be accomplished as a subject, as an extra-curricular (or non-school related) activity or as a teaching method applied in various educational area, field and subject (Krušić, 2014) is worth thinking about as each of these manners demands and imposes its particular methods and aims. The paper researches the influence of applying drama activities in Croatian language teaching in lower grades of primary school for the development of pupils' communicative competences. The research aims to confirm whether the application of drama activities, as a teaching method, has an influence on the pupils' attitudes about the subject Croatian language and on the pupils' success in the test of communicative competence. The research was conducted on a sample of fourth grade pupils in primary school (N=344) in the City of Zagreb county. The research results show a statistically significantly better effect of drama activities on the development of pupils' communicative competences with respect to the lecture-type teaching. By effect of drama activities, pupils in the experimental group achieved better results in the test of communicative competence, developed more positive attitudes towards the subject Croatian language, and showed greater inclination towards activities related to drama or drama activities.

Based on the theoretical analysis and research results, it can be concluded that the application of drama activities in Croatian language teaching had a positive effect on the development of student competences, creativity in expression, better relationships between students and their experience of teaching. The established effectiveness in the application of drama activities of Croatian language teaching for the development of a pupil's communicative competence can contribute to the popularization of its affirmation in the Croatian educational system.

**Key words:** drama education, drama approach, Croatian language, communicative competence, the subject Croatian language, primary education

## SADRŽAJ

|   |           |
|---|-----------|
| <b>UVOD.....</b>  | <b>19</b> |
| <b>1. DRAMA KAO MEDIJ I SADRŽAJ UČENJA I POUČAVANJA.....</b>  | <b>22</b> |
| 1.1. Primjeri razina znanja o drami.....  | 23        |
| <b>2. DEFINIRANJE OSNOVNIH POJMOVA.....</b>   | <b>25</b> |
| 2.1. Drama-određenje pojma.....   | 25        |
| 2.2. Dramski postupci.....  | 27        |
| 2.3. Teatrologija.....  | 28        |
| 2.4. Metodičko oblikovanje odgojno-obrazovnog procesa.....  | 28        |
| 2.5. Nastava hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole.....                                 | 30        |
| <b>3. DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA DRAME KAO MEDIJA POUČAVANJA.....</b>                                  | <b>32</b> |
| 3.1. Dosadašnja istraživanja na svjetskoj razini.....   | 32        |
| 3.2. Dosadašnja istraživanja na području Republike Hrvatske.....                                    | 34        |
| <b>4. DRAMSKI ODGOJ.....</b>  | <b>36</b> |
| 4.1. Osnovni ciljevi dramskog odgojnog rada.....  | 37        |
| 4.2. Dramski izraz u nastavi.....   | 38        |
| 4.3. Dramska igra.....  | 39        |
| 4.4. Procesna drama.....  | 40        |
| 4.5. Dramske tehnike.....   | 41        |
| 4.6. Forum teatar.....  | 42        |
| 4.7. Uloga učitelja u dramskom odgojnom radu.....   | 42        |
| 4.8. Uloga učenika.....   | 43        |
| <b>5. POVIJESNI PREGLED RAZVOJA DRAMSKE PEDAGOGIJE.....</b>   | <b>45</b> |
| 5.1. Povijesni pregled razvoja dramske pedagogije u Hrvatskoj.....                                  | 48        |
| <b>6. METODIČKI SUSTAVI, STRATEGIJE I METODE U UČENJU HRVATSKOGA JEZIKA.....</b>                    | <b>51</b> |
| 6.1. Metodički sustavi u metodici hrvatskoga jezika.....  | 53        |
| 6.2. Jezično izražavanje u 4. razredu osnovne škole.....  | 56        |
| <b>7. ELEMENTI DRAMSKOG ODGOJA U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE.....</b> | <b>59</b> |
| 7.1. Elementi dramskog odgoja u Nastavnom programu.....   | 59        |



|  |           |
|--|-----------|
| 7.2. Elementi dramskog odgoja u metodičkoj literaturi.....                                     | 61        |
| <b>8. NASTAVNA PODRUČJA HRVATSKOGA JEZIKA S TEMATIKOM DRAME I DRAMSKOG ODGOJA.....</b>         | <b>63</b> |
| 8.1. Struktura dramskoga teksta.....   | 63        |
| 8.2. Nastava književnosti i medijske kulture.....  | 64        |
| 8.2.1. Primjer nastavnog sata dramske književnosti za razumijevanje pojma metodičkog čina..... | 65        |
| 8.2.2. Primjer nastavnog sata medijske kulture za razumijevanje pojma metodičkog čina.....     | 67        |
| 8.3. Dramski postupci i učenje jezika.....   | 69        |
| 8.4. Prednosti i nedostaci dramskih postupaka u nastavi.....                                   | 71        |
| <b>9. ODNOS DRAME I IGRE U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE.....</b>                              | <b>73</b> |
| <b>10. RAZVOJ UČENIČKIH KOMPETENCIJA.....</b>  | <b>75</b> |
| 10.1. Definiranje pojma kompetencije.....  | 76        |
| 10.2. Komunikacija na materinskome jeziku.....   | 77        |
| 10.3. Komunikacijska kompetencija.....   | 78        |
| 10.4. Komunikacijska kompetencija nasuprot lingvističkoj kompetenciji.....                     | 79        |
| 10.5. Razvoj kompetencija kroz dramski odgoj.....  | 80        |
| <b>11. PISANJE U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE.....</b>  | <b>82</b> |
| 11.1. Pismeni sastavak.....  | 82        |
| 11.2. Kriteriji za vrednovanje pismenih sastavaka.....   | 83        |
| <b>12. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....</b>  | <b>85</b> |
| 12.1. Vrsta istraživanja.....  | 85        |
| 12.2. Cilj istraživanja.....   | 86        |
| 12.3. Problemi i hipoteze istraživanja.....  | 86        |
| 12.4. Uzorak ispitanika.....   | 87        |
| 12.5. Varijable.....   | 91        |

|            |  |            |
|------------|--|------------|
| 12.6.      | Prikupljanje podataka.....   | 92         |
| 12.7.      | Vremenik istraživanja.....   | 93         |
| 12.8.      | Metoda obrade podataka.....  | 93         |
| <b>13.</b> | <b>REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....</b>   | <b>96</b>  |
| 13.1.      | Opisnici komunikacijske kompetencije.....  | 97         |
| 13.2.      | Ljestvica stava prema hrvatskom jeziku.....  | 99         |
| 13.3.      | Upitnik sklonosti aktivnostima povezanim uz dramu na satu hrvatskoga jezika.....   | 101        |
| 13.4.      | Upitnik sklonosti dramskim postupcima na satu hrvatskoga jezika.....   | 103        |
| 13.5.      | Utjecaj primjene dramskih postupaka na zavisne varijable.....  | 107        |
| 13.5.1.    | Utjecaj primjene dramskih postupaka na komunikacijsku kompetenciju.....  | 111        |
| 13.5.2.    | Utjecaj primjene dramskih postupaka na stav učenika prema nastavi hrvatskoga jezika.....   | 117        |
| 13.5.3.    | Utjecaj primjene dramskih postupaka na sklonost aktivnostima povezanim uz dramu.....   | 119        |
| 13.5.4.    | Utjecaj primjene dramskih postupaka na sklonost dramskim postupcima u nastavi hrvatskoga jezika.....   | 123        |
| <b>14.</b> | <b>RASPRAVA.....</b>   | <b>128</b> |
| <b>15.</b> | <b>ZAKLJUČAK.....</b>  | <b>138</b> |
| 15.1.      | Prijedlozi za obrazovnu praksu.....  | 140        |
| 15.2.      | Prijedlozi za buduća istraživanja.....   | 141        |
|            | <b>LITERATURA.....</b>   | <b>142</b> |
|            | <b>PRILOZI</b>   |            |
|            | <b>PRILOG 1.</b> Kriteriji za vrjednovanje pismenih sastavaka učenika nižih razreda osnovne škole.....   | 154        |
|            | <b>PRILOG 2.</b> Primjeri nastavnih priprava za nastavne teme: opisivanje, sporazumijevanje, pripovijedanje, samostalno stvaranje priče i pisanje-poštivanje pravopisne norme..... | 157        |

|   |     |
|---|-----|
| <b>PRILOG 3.</b> Sastavak na temu <i>U snu je sve moguće</i> .....  | 171 |
| <b>PRILOG 4.</b> Anketni upitnik za ispitivanje stavova učenika o nastavi hrvatskog jezika i aktivnostima koje se u njoj provode..... | 173 |
| <b>ŽIVOTOPIS</b> .....  | 177 |

## **Popis slika**

|  |     |
|--|-----|
| <b>Slika 1.</b> Metodologija istraživanja utjecaja primjene dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika učenika 4. razreda osnovnih škola.....              | 96  |
| <b>Slika 2.</b> Prilagođene aritmetičke sredine za komunikacijsku kompetenciju- sadržajna razina u drugom mjerenju za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu..... | 112 |
| <b>Slika 3.</b> Prilagođene aritmetičke sredine za komunikacijsku kompetenciju- jezična razina u drugom mjerenju za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu.....   | 114 |
| <b>Slika 4.</b> Prilagođene aritmetičke sredine za stav prema nastavi hrvatskog jezika u drugom mjerenju za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu.....           | 118 |
| <b>Slika 5.</b> Prilagođene aritmetičke sredine za sklonost samostalnim aktivnostima u drugom mjerenju za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu.....             | 120 |
| <b>Slika 6.</b> Prilagođene aritmetičke sredine za sklonost aktivnostima s drugima u drugom mjerenju za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu.....               | 122 |
| <b>Slika 7.</b> Prilagođene aritmetičke sredine za sklonost glumi u drugom mjerenju za dječake i djevojčice u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini.....       | 124 |
| <b>Slika 8.</b> Prilagođene aritmetičke sredine za sklonost praktičnim aktivnostima u drugom mjerenju za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu.....              | 126 |
| <b>Slika 9.</b> Prilagođene aritmetičke sredine za sklonost predstavama u drugom mjerenju za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu.....                          | 128 |

## **Popis tablica**

|  |    |
|--|----|
| <b>Tablica 1.</b> Raspored pojmova iz dramske književnosti i scenske umjetnosti od 1. do 8. razreda osnovne škole.....         | 24 |
| <b>Tablica 2.</b> Metodički sustavi u metodici književnosti primjenjivi u nastavi jezičnog izražavanja i medijske kulture..... | 54 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tablica 3.</b> Pregled matičnih znanosti i pripadajućih teorija te metodičkih teorija u metodici hrvatskoga jezika za nastavno područje jezično izražavanje.....                                  | 57  |
| <b>Tablica 4.</b> Programska realizacija od prvog do četvrtog razreda OŠ, nastavno područje književnost.....   | 59  |
| <b>Tablica 5.</b> Programska realizacija od prvog do četvrtog razreda OŠ, nastavno područje medijska kultura.....  | 60  |
| <b>Tablica 6.</b> Struktura nastavne jedinice iz dramske književnosti.....   | 65  |
| <b>Tablica 7.</b> Struktura nastavne jedinice iz medijske kulture.....   | 67  |
| <b>Tablica 8.</b> Broj sudionika istraživanja iz pojedinih škola.....  | 88  |
| <b>Tablica 9.</b> Podatci o uzorku.....  | 89  |
| <b>Tablica 10.</b> Faktorska struktura opisnika sadržajne razine i pripadajući Cronbachov $\alpha$ koeficijent podljestvice (N=349).....   | 97  |
| <b>Tablica 11.</b> Faktorska struktura opisnika jezične razine i pripadajući Cronbachov $\alpha$ koeficijent podljestvice (N=349).....   | 98  |
| <b>Tablica 12.</b> Faktorska struktura stava prema nastavi hrvatskoga jezika i pripadajući Cronbachov $\alpha$ koeficijent podljestvice (N=349).....   | 99  |
| <b>Tablica 13.</b> Faktorska struktura upitnika sklonosti aktivnostima na satu hrvatskog jezika i pripadajući Cronbachovi $\alpha$ koeficijenti podljestvica (N=349).....                            | 102 |
| <b>Tablica 14.</b> Faktorska struktura ljestvice sklonosti dramskim postupcima na satu hrvatskog jezika i pripadajući Cronbachovi $\alpha$ koeficijenti podljestvica (N=349).....                    | 104 |
| <b>Tablica 15.</b> Deskriptivna statistika na cijelom uzorku za prvo i drugo mjerenje.....   | 105 |
| <b>Tablica 16.</b> Normalnost, asimetričnosti i zakrivljenost distribucija – prvo mjerenje.....  | 108 |
| <b>Tablica 17.</b> Normalnost, asimetričnosti i zakrivljenost distribucija – drugo mjerenje.....   | 108 |
| <b>Tablica 18.</b> Homogenost regresijskih nagiba.....   | 119 |
| <b>Tablica 19.</b> Homogenost varijance.....   | 110 |
| <b>Tablica 20.</b> Aritmetičke sredine u prvom i drugom mjerenju, prilagođene aritmetičke sredine u drugom mjerenju i standardne devijacije za komunikacijsku kompetenciju na sadržajnoj razini..... | 111 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tablica 21.</b> Aritmetičke sredine u prvom i drugom mjerenju, prilagođene aritmetičke sredine u drugom mjerenju i standardne devijacije za komunikacijsku kompetenciju na jezičnoj razini.....   | 113 |
| <b>Tablica 22.</b> Broj učenika s ocjenama slovopisa „0“ i „1“ u eksperimentnoj i kontrolnoj skupini u prvom i drugom mjerenju.....  | 115 |
| <b>Tablica 23.</b> Klasifikacija sudionika za McNemarov test.....  | 115 |
| <b>Tablica 24.</b> Aritmetičke sredine u prvom i drugom mjerenju, prilagođene aritmetičke sredine u drugom mjerenju i standardne devijacije za stav prema nastavi hrvatskog jezika.....              | 117 |
| <b>Tablica 25.</b> Aritmetičke sredine u prvom i drugom mjerenju, prilagođene aritmetičke sredine u drugom mjerenju i standardne devijacije za sklonost samostalnim aktivnostima.....                | 119 |
| <b>Tablica 26.</b> Aritmetičke sredine u prvom i drugom mjerenju, prilagođene aritmetičke sredine u drugom mjerenju i standardne devijacije za sklonost prema aktivnostima koje uključuju druge..... | 121 |
| <b>Tablica 27.</b> Aritmetičke sredine u prvom i drugom mjerenju, prilagođene aritmetičke sredine u drugom mjerenju i standardne devijacije za <i>glumu</i> .....                                    | 123 |
| <b>Tablica 28.</b> Aritmetičke sredine u prvom i drugom mjerenju, prilagođene aritmetičke sredine u drugom mjerenju i standardne devijacije za <i>praktične aktivnosti</i> .....                     | 125 |
| <b>Tablica 29.</b> Aritmetičke sredine u prvom i drugom mjerenju, prilagođene aritmetičke sredine u drugom mjerenju i standardne devijacije za sklonost <i>predstavama</i> .....                     | 127 |

## UVOD

U posljednjih desetak godina sve su veća nastojanja da se u hrvatskom obrazovnom sustavu provedu promjene koje će dovesti do njegova unapređenja. Tradicionalni školski sustavi ne mogu odgovoriti izazovima škole 21. stoljeća koja se (afirmira) razvija kao zajednica (učenika i nastavnika) koja vlastitom snagom, energijom stvara nove zadaće, mijenja interne okolnosti u kojima se to postiže i otvara perspektive novim mogućnostima. Tu snagu i energiju škole nužno je permanentno regenerirati, zapravo razvijati (različitim sadržajima, načinima, postupcima), pridonoseći tako i mijenjanju škole (Pivac, 2009). Niz relevantnih međunarodnih i domaćih dokumenata posvećen je pitanjima podizanja kvalitete obrazovanja kao vrlo bitnog elementa sveukupnog društvenog razvoja, dok *Deklaracija o pravima djeteta* dva svoja članka posvećuje pravu djeteta na kvalitetno obrazovanje. U tom se kontekstu sve češće spominje i pristup obrazovanju usmjeren na učenika i u literaturi, kao i u dokumentima obrazovne politike (npr. American Psychological Association, 1997) (Baranović, 2006).

Prema istraživanju (Pavličević-Franić i Aladrović, 2009) hrvatski jezik nije među omiljenim predmetima. U istraživanju učeničkih percepcija pojedinih predmeta rezultati su pokazali da je učenicima hrvatski jezik na posljednjem mjestu prema zanimljivosti, razumljivosti i težini (Baranović, 2006). Učenici smatraju da je gradivo prezahtjevno, ali i sadržajem preopsežno pa su često u situaciji da traže dodatnu pomoć kako bi ga savladali. Sposobnost uspješne i sadržajne komunikacije osnovnoškolskih učenika vrlo je niska pa čak i izražavanje na materinskome jeziku, kad treba biti javno, sadrži elemente straha i nelagode. Činjenični podaci, na žalost, pokazuju da učenicima završenih razreda osnovne škole izražavanje na materinskome jeziku predstavlja problem. Predmet hrvatski jezik, nakon osmogodišnjega učenja s četiri do pet sati nastave tjedno, postao je sinonim za učenje jezičnih definicija i paradigmi s kojima učenici ne znaju što bi (Pavličević-Franić i Aladrović, 2008). U nastavi jezika na početku školovanja previše se inzistira samo na lingvističkome i kognitivnome aspektu, a zanemaruje se stvarna komunikacija kao i izvanjezični elementi nastave, ponajprije psihološko-humanistički i sociokulturološki (Pavličević-Franić i Aladrović Slovaček, 2009). Zbog svega navedenog, pri učenju hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole naglasak bi trebalo biti na razvoju općih komunikacijskih sposobnosti i poticanju jezičnih djelatnosti (Hymess, 1980), na bogaćenju rječnika, usvajanju rečeničnog ustroja, poticanju učenikova svekolikoga jezičnog izraza te razvoju komunikacijski stručne i osposobljene ličnosti (Pavličević-Franić i Aladrović, 2008). Nastava hrvatskoga jezika u nižim razredima

osnovne škole trebala bi koncepcijsko-programski biti određena kao učenje imanentne funkcionalne gramatike i pravopisa, a temeljna zadaće zasnivala bi se na razvoju jezičnih sposobnosti-slušanja, govorenja, čitanja, pisanja, izražavanja (Težak, 1998). Jedan od uspješnijih metodičkih pristupa koji ispunjava navedene zahtjeve jest sustav komunikacijsko-funkcionalne i stvaralačke nastave hrvatskoga jezika u ranoj fazi jezičnog učenja/poučavanja. Svrha ovako zamišljenoga procesa učenja hrvatskoga jezika odnosila bi se na razvoj izražajnih komunikacijskih sposobnosti svih vrsta, a ponajprije na uspješno usmeno i pismeno snalaženje u svakodnevnim priopćajnim situacijama (Pavličević-Franić, 2005). Djeca mlađe školske dobi u konkretnoj su razvojnoj fazi, igra im je još uvijek svojstvena i primjerena aktivnost (Cook, 2000). Afirmacijom komunikacijskih pristupa učenju jezika sedamdesetih godina dvadesetoga stoljeća, dramske se tehnike počinju koristiti u poučavanju stranih jezika (Prebeg-Vilke, 1977). Prvotna namjena uvođenja dramskih pristupa u učionice stranoga jezika bila je stvaranje uvjeta za prirodniju uporabu jezika (Byram, 2004). Devedesetih godina dramski pristup postaje referentnom disciplinom u poučavanju stranih jezika (Lutzker, 2007). Naime, teoretičari i praktičari dramskoga pristupa u učenju stranoga jezika uvidjeli su da je potencijal drame izuzetno velik: ona otvara prostor različitim tehnikama od realnih i apsurdnih dramskih situacija, preko zvuka i pokreta do kazališne predstave (Fleming, 2004). Dramski pristup omogućuje onima koji uče jezik da s jedne strane provjere kako naučeno funkcionira u praksi, a s druge da steknu rutinu (Even, 2008) prijeko potrebnu za uspješnu uporabu jezika. Cilj je napredovanje u procesu ovladavanja jezikom da nastavnikovo klasično poučavanje postupno zamijeni učenikovo suvereno vladanje naučenom građom (Wolff u Even, 2008). U tome mogu pomoći dramski postupci. Oni ne pripadaju u široko zastupljene metode jer zahtijevaju od nastavnika njihovo dobro poznavanje, odnosno bar osnovno poznavanje dramskoga odgoja. Takvim se postupcima učenika može motivirati za dalji rad, dijete se otvara za primanje novih spoznaja čime se ostvaruju obrazovni zadaci nastave, a istovremeno i funkcionalni i odgojni. Također se otvara i put stvaralaštvu u čemu je također vrijednost dramskih postupaka. U nastavnoj praksi dramski se postupci najviše vezuju uz područje književnosti i to najčešće kao stvaralački rad u završnom dijelu sata ili kao pripremljena dramatizacija nekoga teksta. Međutim, brojne su mogućnosti primjene dramskih postupaka u nastavi materinskoga jezika (Vodopija i Krumes Šimunović, 2013). Ovim se radom želi prikazati metodičko oblikovanje nastave hrvatskoga jezika primjenom dramskih postupaka, osnovna obilježja dramskih postupaka, kompetencije učenika koje se takvom nastavom mogu učinkovito razvijati te mogućnost njihove primjene u nastavnom

području jezično izražavanje u nižim razredima osnovne škole, a osobito u svakodnevnim priopćajnim situacijama.



## 1. DRAMA KAO MEDIJ I SADRŽAJ UČENJA I POUČAVANJA

Jedan od vodećih svjetskih savjetnika za obrazovanje te autor mnogih knjiga i tekstova o važnosti umjetnosti u edukaciji, Britanac sir Ken Robinson (2006), naglašava kako su razvojem industrijskoga društva u drugoj polovici devetnaestoga stoljeća te galopirajućim razvojem zapadne civilizacije, čije se vrijednosti uglavnom temelje na ekonomskoj isplativosti, obrazovne ustanove diljem svijeta razvile sustav vrijednosti na čijem se vrhu nalaze prirodne znanosti, dok je umjetnost potisnuta na marginu (Kodrić, 2013). Kada je dakle riječ o umjetnosti, ona dobiva na vrijednosti unutar društvene zajednice tek kada umjetnik postigne zapažene rezultate. Kreativnost potrebna za takve rezultate u golemoj mjeri izniče iz talenta i upornosti pojedinca, a ne školskog sustava koji bi takvo ponašanje poticao i razvijao (Kordić, 2010). Međutim, upravo bi razvoj kreativnosti unutar sustava obrazovanja mogao doprinijeti razvoju kreativnoga mišljenja u svakoj znanstvenoj disciplini, otvarajući tako put ka inovaciji i napretku-znanstvenikova angažiranost u umjetnosti predviđa znanstveni uspjeh neovisno o grani znanosti kojom se bavi (Subotnik i sur., 2010). Dramska umjetnost, kao i pojam „drama“, u svakodnevnicu se još uvijek poistovjećuje s tekstom namijenjenim kazališnom izvođenju ili sa samim činom izvedbe uprizorenog djela, a tek je malobrojnima poznato da dramska aktivnost nije nužno namijenjena izvođenju pred publikom: ona je namijenjena i učenju, razvoju kreativnosti, ali i osobnom rastu i razvoju, samoizražavanju i terapiji. Tako shvaćena dramska aktivnost predmet je dramskog odgoja, pri čemu odgoj valja shvatiti u najširem pojmu te riječi (Dragović i Balić, 2013). Drama kao znanstveni termin označava poseban književni rod. Kao poseban književni rod ulazi u područje zanimanja teorije književnosti. Program određuje dramu kao književni rod. Slijedeći načelo kontinuiteta i vertikalnog slijeda u programiranju književnoteorijske i teatrološke problematike, proširuje i produbljuje usvojene pojmove, definicije i teorije. U sadašnjem (aktualnom) programu drama je ovako zastupljena od 1. do 4. razreda: igrokaz, pozornica, gledalište, glumac, uloga, gluma, kazališna predstava.

### 1.1. Primjeri razina znanja o dramu

Znanje je sistem ili logički pregled činjenica i generalizacija o objektivnoj stvarnosti koje je čovjek usvojio i trajno zadržao u svojoj svijesti (Poljak, 1985, prema Bežen, 2008).

Znanje se ostvaruje na sljedećim razinama:

- a) razina dosjećanja to je najniža razina ostvarivanja znanja na kojoj znanje predstavlja mogućnost dosjećanja i definiranja pojmova u obliku u kojem su oni naučeni. Ta razina ne podrazumijeva nužno razumijevanje naučenoga;
- b) razina shvaćanja podrazumijeva razumijevanje informacija;
- c) razina primjenjivanja- na toj razini očekuje se poopćenje i samostalna primjena znanja izvan konteksta u kojem je ono stečeno;
- d) razina analiziranja- očekuje se razlikovanje važnoga od nevažnoga, raščlamba cjeline na dijelove, uočavanje obrasca, razlikovanje činjenica i zaključaka;
- e) razina prosuđivanja- na ovoj razini očekuje se raščlamba, usporedba i procjena ideja, vrijednosti i mogućnosti te argumentirano obrazloženje stavova;
- f) razina stvaranja najviša, kreativna razina na kojoj se očekuje stvaranje novih ideja, povezivanje znanja iz različitih područja i uočavanje novih obrazaca. (Podaci su preuzeti sa stranice Agencije za odgoj i obrazovanje, Elvira Nimac: Primjena Bloomove taksonomije).

Bežen (2008) pojašnjava da se ista znanstvena činjenica ili pojam može usvajati na spomenutim razinama, ovisno o obrazovnom stupnju, odnosno o recepcijskoj sposobnosti učenika u određenoj razvojnoj dobi. Na nižim obrazovnim stupnjevima (početno učenje, viši razredi osnovne škole) prevladavaju početne razine (prepoznavanje, imenovanje, ponavljanje), a na višim stupnjevima (srednja škola, sveučilište) pretežite su više razine (tumačenje i primjena/automatizacija). Pri tome se više razine oslanjaju i nadovezuju na niže razine.

Primjer usvajanja pojmova iz dramske književnosti i scenske umjetnosti od 1. do 8. razreda osnovne škole. Raspored pojmova temelji se na načelu primjerenosti, kontinuiteta, sistematičnosti i postupnosti (Rosandić, 2005).

**Tablica 1.** Raspored pojmova iz dramske književnosti i scenske umjetnosti od 1. do 8. razreda osnovne škole

| <b>RAZRED</b> | <b>POJMOVI IZ DRAMSKE KNJIŽEVNOSTI I SCENSKE UMJETNOSTI</b>   |
|---------------|---|
| <b>1.</b>     | dogadjaj u dječjem igrokazu, scenski lik, izgled lika (odjeća, stas, lice, oči, kosa i sl.), kazalište, gledalište, pozornica   |
| <b>2.</b>     | scenski prizor, mjesto i vrijeme događanja, glavni i sporedni likovi, glumac, uloga, gluma, bajka-igrokaz   |
| <b>3.</b>     | radnja, govor lika, dijalog   |
| <b>4.</b>     | tema scenskog djela, fabula, odnos među likovima  |
| <b>5.</b>     | ideja, fabula i njezini elementi: uvod, radnja, zaplet ili sukob, vrhunac, rasplet, etička karakterizacija lika, scenski prostor, didaskalije, monolog, igrokaz o djetinjstvu, dječji TV igrokaz, dramatizacija                 |
| <b>6.</b>     | osnovna tema i tematske jedinice, faze u razvoju radnje: početak radnje, zaplet, vrhunac (kulminacija), rasplet, etička, sociološka, govorna karakterizacija lika, prizor, slika, čin, režija, redatelj dramsko i scensko djelo |
| <b>7.</b>     | autorov stav, stav književnog (dramskog) lika, dinamičnost radnje, motiviranost radnje, psihološka karakterizacija lika, scenografija, scenograf, drama, komedija, radijska i TV drama  |
| <b>8.</b>     | humor, ironija, satira, geg, dekor, rasvjeta, tragedija   |

## 2. DEFINIRANJE OSNOVNIH POJMOVA

Temeljni cilj nastave hrvatskoga jezika jest praktično osposobljavanje učenika za jezičnu komunikaciju: odgajanje i obrazovanje učenika za primanje i odašiljanje pisanih i govorenih poruka svih funkcionalnih stilova s kojima se učenici susreću u osnovnoškolskoj dobi, što uključuje razumijevanje jezične poruke te oblikovanje zvučne i pisane poruke (Krušić, 2008).

### 2.1. Drama-određenje pojma

Riječ drama dolazi od grčkog *drán*, što znači *raditi*, *činiti*, a *dráma* je iz toga izvedena glagolska imenica (Dukat, 1983), pa bi označavala *radnju*, ali shvaćenu, ne u smislu fabule, nego u smislu *činjenja*, *vršenja radnje*. Kod Aristotela *drama* označava književni rod koji se po načinu prikazivanja svog predmeta, naime *vršenjem radnje*, razlikuje od pripovijedanja, dakle, epike. Epske i dramske vrste imaju u svojoj osnovici fabulu ili ono što je svojstveno priči<sup>1</sup>-promjenu iz jednog stanja u drugo stanje stvari. Međutim, razlika između dramskog i epskog, odnosno pripovjednog diskursa u tome je što se u dramskom obliku postavlja u prvi plan sam tijek mijene stanja. Zbog toga je osnovica dramskog teksta neposredno djelovanje, odnosno prikazivanje sudionika ili lica izravno u akciji. Situacija se u drami brzo pretvara u događaj, što omogućuje i njezina osnovna izražajna tehnika-dijalog (Peleš, 1999). Drama je, dakle, u Aristotelovo doba označavala književno-scenski rod u kojoj se priča izlaže kroz prikazano događanje, tj. igranu radnju, a ne kroz pripovijedanje o događaju (Krušić, 2002).

Danas riječ drama ima nekoliko značenja:

1. U književnoj teoriji upotrebljava se kao oznaka za velike skupine književnih djela odnosno književnog roda (dramska književnost ili dramatika za razliku od epike i lirike) (Solar, 2005).
2. Unutar roda dramskog pjesništva označuje i *vrstu*, pa tako dramu u užem smislu razlikujemo od tragedije, komedije, pastore, farse i ostalih vrsta i podvrsta dramske književnosti (Batušić i Švacov, 1983).
3. Sljedeće značenje određuje dramu kao *dramsku umjetnost* u totalitetu njezinih sastavnica, kao *neposredno prikazivanje teksta pred publikom*. Iz takva određenja slijedi da je drama pjesničko-scenska (ili pjesničko-predstavljačka) struktura u kojoj možemo razlikovati tri bitne komponente: tekst, glumca i publiku (Batušić i Švacov, 1983).

---

<sup>1</sup> Priča je u Peleševu slučaju shvaćena ne kao vrsta, već kao omeđeni i izdvojeni događajni slijed, tematska građa prikladna za obradu u različitim medijima.

Razvojem predstavljačkih umjetnosti, odgojne drame i kazališta u posljednjih tridesetak godina, učinilo je definiranje drame preuskim i ograničavajućim. Noviji pokušaji nastoje definicijom obuhvatiti dramsku praksu nepokrivenu gornjim određenjima. Da bi to ostvarili, vraćaju se izvornom značenju termina *dráma* kako ga nalazimo kod Aristotela. Tako danas dramu sve češće i raširenije susrećemo u sljedećim značenjima:

4. Drama kao način izražavanja podrazumijeva „svaki oblik izražavanja u kojem su stvarni ili izmišljeni događaji, bića, predmeti, pojave i odnosi predstavljeni pomoću odigranih uloga i situacija“ (Fileš i sur., 2008, str.14). Dramski fenomen ovdje se shvaća kao posljedica općeljudske dramske sposobnosti, on je, dakle, antropološka osobina svojstvena svim ljudima koja se očituje kako u vrhunskim ostvarajima dramske/kazališne umjetnosti tako i u tzv. simboličkoj igri trogodišnjeg djeteta. Aristotel je jasno ustvrdio da je dramska umjetnost, kao sociokulturni fenomen, posljedica čovjekove dramske sposobnosti (Krušić, 1992). „*Ljudima je, naime, od djetinjstva prirodan nagon za oponašanjem i čovjek se od ostalih životinja razlikuje time što je najvećma vješt oponašanju te što prve spoznaje stječe putem oponašanja*“ (Aristotel, 1983, str. 14). Prema Švacovu (2014) većina domaćih i uglednih svjetskih komentatora i prevoditelja, *mimesis* razumiju kao oponašanje. Međutim, Koller (1954) je ustvrdio da se *mimesis* nikako ne može tumačiti kao oponašanje već kao otjelovljenje, prikazivanje. Pozivajući se na Kollera (*Die Mimesis in der Antike*, 1954) Siegfried Melchinger u svome kapitalnom djelu *Povijest političkog kazališta* obrazlaže i razvija njegovo tumačenje: *Sada se smatra prikladnijim razumjeti „mimesis“ kao prikazivanje, riječ „mimeisthai“ kao „prikazivati“, „utjeloviti“* (Melchinger, 1989, prema Švacov, 2014). Prikazivanje, a to nam Aristotelova *Poetika* na najuvjerljiviji način demonstrira, jest tako antropološka kategorija, jedno od bitnih određenja čovjekova bića (Švacov, 2014).

Tek su moderna znanstvena istraživanja dramske ili simboličke igre ranog djetinjstva i umjetničkog dramskog stvaranja, posebno glume, potvrdila Aristotelove zaključke. Posebna „dramska kvaliteta“ ljudskog postojanja počela je stjecati psihološko objašnjenje kroz radove Lava Vigotskog, Jeana Piageta i drugih, vraćajući se tako na znanstven način Aristotelovim tvrdnjama (Krušić, 2008).

Drama kao način izražavanja posljedica je, dakle, čovjekove sposobnosti za dramsko izražavanje. Kao ljudi raspoložemo temeljnom sposobnošću dramatiziranja koja nam je prirodna kao jezik i gesta: to je sposobnost predstavljanja zahvaljujući kojoj neka radnja ili doživljaj može zamijeniti ili značiti neku drugu radnju ili doživljaj. Ova sposobnost javlja se u ranom djetinjstvu kao simbolička igra i traje sve do zrelosti te nakon nje kao sposobnost

preuzimanja uloga (...). Ovu sposobnost nisu izmislili dramski pedagozi niti kazališni profesionalci, kao što kipar nije izmislio kamen koji kleše. Oni je samo koriste na poseban način (Robinson, 1980, prema Krušić, 1992). U tom smislu kazalište predstavlja podvrstu drame.

5. U užem smislu, naročito u anglosaksonskim zemljama, gdje se dramski odgoj uvriježio u odgojno-obrazovnom sustavu, dramom se naprosto naziva *odgojna drama u školi* i to u oba prisutna oblika, bilo a) *kao školski predmet*, bilo b) *kao didaktička metoda učenja i poučavanja* koja se koristi u raznim školskim predmetima (Krušić, 2012).

## 2.2. Dramski postupci

Dramski postupci su metode koje se koriste u dramskom odgojnom radu, a mogu se primijeniti u nastavi Hrvatskoga jezika. Naziv dramski postupci obuhvaća više različitih pojmova, a to su dramske igre, vježbe i tehnike (Vodopija i Krumes Šimunović, 2013). Postupci korišteni u dramskom odgojnom radu, kao obliku organizirane, namjerne i vođene aktivnosti, uvijek su ujedno i vježbe usvajanja nekog znanja i ovladavanja nekim oblikom ponašanja. Zato među postupcima moderne dramske pedagogije nije uvijek lako napraviti jasnu razliku s obzirom na to pripadaju li igrama, vježbama ili tehnikama (Lekić i sur., 2007). U hrvatskoj stručnoj literaturi Vlado Krušić (2008) je predložio ove pojmove:

- Dramska igra je fizička ili intelektualna aktivnost u kojoj sudionici preuzimaju uloge i koja ima pravila, a ponekad i natjecateljski karakter. To su razna nadmetanja, pogađanja, igre s ispadanjem i slične igre poput *voćne salate*, *tražim skupinu*, *pantomimske igre pogađanja*.
- Dramska vježba je igranje uloga, a ostvaruje se ponavljanjem neke radnje radi uvježbavanja neke vještine ili razvijanja sposobnosti.
- Dramska tehnika je složenija i sastoji se od više jednostavnih dramskih postupaka (primjerice *žive slike*, *voditelj u ulozi*, *vruci stolac*, *zvučne slike*, *vođena improvizacija*).

Dramski postupci mogu pomoći u realizaciji ciljeva koji su ujedno ciljevi i zadaci pojedinih nastavnih područja predmeta Hrvatski jezik (Nastavni plan i program 2006). U nastavnom području hrvatski jezik dramski postupci mogu potaknuti učenike na snalaženje u svakodnevnim priopćajnim situacijama, pomažu ovladavanju jezičnim sredstvima potrebnim

za uspješnu komunikaciju. U nastavnom području jezično izražavanje mogu pridonijeti razvoju sposobnosti izražavanja osjećaja, misli i stavova, mogu potaknuti stvaranje uspješne usmene komunikacije u skladu sa svim jezičnim normama. U nastavnom području književnosti dramski postupci mogu pomoći u recepciji književnih djela i razvoju osjetljivosti za umjetničku riječ, a u nastavnom području medijska kultura osigurati kvalitetnu komunikaciju sa svim medijima, pogotovo recepcijom kazališne predstave ili filma (Vodopija i Krumes Šimunović, 2013). Višestruke mogućnosti dramskih postupaka kao dramskih metoda otvaraju put suvremenoj nastavi Hrvatskoga jezika koja se temelji na holističkom pristupu nastavnim sadržajima, integraciji i unutarpredmetnoj i međupredmetnoj korelaciji. Dramski postupci podrazumijevaju rad u skupini i zato potiču odgovornost, snošljivost, humanistička i moralna uvjerenja, potiču sigurnost i samopouzdanje, suradnju, ali imaju i jednu poetičku-estetičku dimenziju jer donose iskustvo umjetničkog stvaranja (Krušić, 2008).

### **2.3. Teatrologija**

Teatrologija (engl. *theatrology, theatrical science, theatre craft, science of theatrical matters*; franc. *science du théâtre*; tal. *tecnica teatrale*; njem. *Theaterwissenschaft*; rus. *teatrovdjenie*-usp. M.Hribar-Ožegović, 1984:105), „je znanstveno područje u okviru društveno-humanističke oblasti u kome se raznovrsnim disciplinama nastoje protumačiti postanak, djelovanje, funkcija i umjetničko-izražajna obilježja kazališta kako u dijakronijskom, tako i u sinkronijskom aspektu“ (Batušić, 1991, str. 9). S obzirom na položaj društveno-humanističkog znanstvenog područja u pojedinim društveno-političkim sistemima, i definicija teatrologije se mijenja u odnosu prema znanstvenim područjima koja pripadaju području društvenih znanosti. No bez obzira na ideološke razlike vidljivo je da je predmet teatrologije posvuda isti: proučavanje svih oblika kazališnoga djelovanja (Batušić, 1991).

### **2.4. Metodičko oblikovanje odgojno-obrazovnog procesa**

Metodika je znanstvena teorija nastavnog predmeta, odnosno nekog drugog pojedinačnog odgojno-obrazovnog programa. Ima onoliko metodika koliko ima nastavnih predmeta, odnosno pojedinačnih odgojno-obrazovnih programa (Bežen, 2008). Metodika kao znanost mora imati svoje područje istraživanja i područje primjene. Polazeći od osnovnih epistemoloških pitanja *što možemo znati i kako to znamo* te znanja kao glavne teme epistemologije metodika promišlja metodičko znanje koje nas upućuje na znanstveni

metodički prostor, terminologiju, sadržaj, strukturu, metodologiju metodike i povezanost metodike s drugim znanostima. Epistemologiju metodike zanima problem posredovanja znanja u nastavni proces odnosno didaktički prijenos znanja iz izvorne znanosti u nastavni program, odnosno iz znanstvenog u didaktički diskurs, a to znači i u metodički diskurs (Bežen, Budinski i Kolar Billege, 2012).

U oblikovanju i ostvarivanju odgojno-obrazovnog procesa sudjeluju spoznaje iz različitih znanstvenih disciplina, od kojih su neke zajedničke za sve metodike, a druge se javljaju samo u određenoj metodici, što ovisi o konkretnom odgojno-obrazovnom činu. Te se discipline mogu grupirati u supstratne (supstancijalne), korelacijske i pomoćne. Supstratne znanosti metodike čine matična znanost, filozofija, psihologija, sociologija i pedagogija. Korelacijske discipline javljaju se u teorijskom i praktičnom funkcioniranju metodike pojedinih nastavnih predmeta. Tako se hrvatski jezik korelacijski povezuje s prirodom i društvom, glazbenom i likovnom kulturom, a može i s ostalim predmetima. Pomoćne discipline također pomažu u analizi i tumačenju sadržaja matične znanosti, no budući da njihovi sadržaji nisu i sadržaji školskih predmeta, nazivamo ih pomoćnicima. U nastavi književnosti to mogu biti etnografija, arheologija, astronomija i sl. (Bežen, 2008).

Struktura svake pojedinačne metodike izvodi se iz teorije odgojno-obrazovnog (metodičkog čina). Teorija odgojno-obrazovnoga (metodičkoga) čina objašnjava metodički čin (Bežen, 2008 i 2011; Bežen, Budinski i Kolar Billege, 2012) kao čin prijenosa znanja i vještina te stjecanja i razvoja komunikacijske jezične kompetencije učenika u metodički oblikovanim vremenskim jedinicama. Metodički čin određuje odnos sljedećih čimbenika: učenik, sadržaj koji se uči, poučavatelj, vrijeme trajanja čina i sustav metodičke provedbe kojim se čin ostvaruje. Odgojno-obrazovni čin ima svoju strukturu. Metodika je utvrdila tri razine u strukturi pojedinog čina:

- nastavna jedinica (konkretni čin u cjelini, koji ima svoj naziv (tema) i ciljeve koji određuju njegov sadržajni i vremenski tijek)
- nastavna etapa (svaka nastavna jedinica ima više nastavnih etapa ovisno o ciljevima sata)
- nastavna situacija (svaka nastavna etapa ima jednu ili više nastavnih situacija)

Metodički (odgojno-obrazovni) čin kao osnovna jedinica odgojno-obrazovnog procesa procesno se organizira kao nastavna jedinica, a vremenski ostvaruje kao jedan ili više nastavnih sati ili nekih drugih dogovorenih vremenskih jedinica odnosno cjelina. Njezin je smisao učenikovo usvajanje znanja i vještina predviđenih odgojnim, obrazovnim i



funkcionalnim zadatcima pojedine nastavne jedinice. Struktura nastavne jedinice razlikuje se u pojedinim područjima nastave hrvatskoga jezika (Bežen, 2008).

## **2.5. Nastava hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole**

Hrvatski jezik najopsežniji je predmet osnovnoškolskog obrazovanja. Objedinjuje pet nastavnih područja: početno čitanje i pisanje, jezik, jezično izražavanje, književnost i medijsku kulturu. U Nastavnom planu i programu ima najveću predviđenu satnicu, 5 sati tjedno odnosno 175 sati godišnje, iz čega proizlazi da je od velike važnosti steći i usvojiti obrazovne sadržaje nastave hrvatskoga jezika (MZOŠ, 2006).

Znanje, vještine i navike usvajaju se postupno, u skladu s razvojnim kapacitetima usvajanja na pojedinom stupnju čovjekova razvoja (psihološki kapacitet i predznanje) (Bežen, 2008). Njihovo stjecanje zbiva se u odgojno-obrazovnom procesu. Najvažniji oblik odgojno-obrazovnog procesa u školi je nastava (Bežen, 2008). Nastava je osmišljen i organiziran proces učenja i poučavanja u školi ili u drugom odgovarajućem mjestu, zajednički rad učitelja i učenika (Antić, 1999). Osmišljavanje nastave se zasniva na kurikulumu i nastavnom planu i programu te se utemeljuje na načelu kontinuiteta koji prati učenikove razvojne faze s ciljem razvoja temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Nastava svakoga nastavnog predmeta temelji se na načelima koja proizlaze iz svrhe nastavnog predmeta. Načela na kojima se temelji nastava hrvatskoga jezika najsustavnije je naveo Težak (1998): opće naobrazbe i stručne usmjerenosti (učenici se osposobljavaju za one sadržaje i načine uporabe hrvatskoga jezika koji su korisni svakom hrvatskom građaninu bez obzira na zvanje i poslove koje obavlja), znanstvenosti (ovo načelo oslanja se na utvrđene i općeprihvaćene znanstvene spoznaje i metode primjenjive na određenom naobrazbenom stupnju), odgojnosti (uz ljubav prema jeziku koji uči i svijest o potrebi jezične kulture učenik mora steći i navike poštivanja tuđih jezika, narječja, idioma), stvaralaštva (učenik sam istražuje i otkriva neke jezične pojave i zakonitosti), književnog jezika (učenici se osposobljavaju za komuniciranje književnim jezikom učeći gramatiku, pravopis, stilistiku i rječnik), zavičajnosti (ovo načelo nadopunjuje se na načelo književnog jezika i polazi od zahtjeva da se iskoristi učenička imanentna gramatika), međuovisnosti nastavnih područja (hrvatska riječ je bitna sastavnica svih nastavnih područja hrvatskoga jezika), razlikovanja i povezivanja jezičnih razina (jezičnom analizom učeniku valja omogućiti razlikovanje jezičnih razina, ali tako da on zapazi i njihovu međuovisnost, uzajamnu povezanost u jezičnom komuniciranju), obavijesne i estetske funkcionalnosti (svaka se jezična pojava promatra i na planu sadržaja i na planu

izraza), teksta (nastava polazi od teksta i tekstu se vraća, jer joj je stvaranje uspješnih govorenih i pisanih tekstova napokon i svrha), sadržajne, tekstovne i stilske raznovrsnosti (ovim načelom teži se stjecanju raznovrsnijeg jezičnog blaga te djelotvornijem poticanju i podržavanju učeničkih interesa), sadržajne kompetencije (učenici se okušavaju u govorenju i pisanju standardnim hrvatskim jezikom na sadržajima koji su im bliski, zanimljivi i korisni), prosudbe (učenike valja osposobljavati za vrijednosnu prosudbu svakog teksta), demokratičnosti (svakom učeniku valja dati jednaku priliku da nauči hrvatski književni jezik, da ga spozna i da njime praktički ovlada), sustavnosti i nesustavnosti (u osnovnoj školi učenik lingvistički nesustavno (ali metodički sustavno, uči gramatiku), indukcije i dedukcije (put od zapažanja konkretnih pojava do uopćavanja laki je, uspješniji i sigurniji učeniku s nerazvijenom sposobnošću apstrahiranja), primjerenosti i akceleracije (nastava mora biti prilagođena svakom učeniku s obzirom na njegovu dob, jezičnu i socijalnu pripadnost, vrijeme i kraj u kojem živi, znanje, umnu razvijenost i specifične sposobnosti), analize i sinteze (sintaktičko promatranje tekstovne cjeline-raščlanjivanje cjeline na strukturne sastavnice-otkrivanje značenja i funkcija odabranih jezičnih činjenica-sintetičko uopćavanje analizom stečenih spoznaja), zornosti i zanimljivosti (za učenje gramatike učenika treba motivirati različitim načinima i sredstvima).

Nastava hrvatskoga jezika u osnovnoškolskoj dobi, osobito u nižim razredima, osmišljena je kao učenje funkcionalne gramatike, odnosno kao učenje jezika radi sporazumijevanja. Temeljna joj je zadaća razvoj jezičnih sposobnosti i usvajanje osnovnih jezičnih djelatnosti (slušanje, govorenje, čitanje i pisanje), koje bi učeniku omogućile da na kraju osnovne škole postane jezično osposobljena osoba, visoke razine jezičnog znanja i predznanja.

### 3. DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA DRAME KAO MEDIJA POUČAVANJA

#### 3.1. Dosadašnja istraživanja na svjetskoj razini

Najiscrpniji pregled istraživanja dramskih postupaka u poučavanju jezika ponudila je **Betty Jane Wagner (1998)** posebno se osvrnuvši na metodološki pristup istraživanjima. Ona se tako zauzima za dobro dizajniran kvalitativan pristup dramskim oblicima u učenju jezika koji karakteriziraju detaljni opisi, sudioničko promatranje, formalni i neformalni intervjui sa sudionicima, videozapisi i audiozapisi i sl.

**Holden (1981)** definira dramu kao aktivnost koja traži od sudionika da se prikaže sebe ili neku drugu osobu u zamišljenoj situaciji. Drama uspostavlja vezu između mišljenja i izražavanja. Promatramo li je kao nastavnu metodu može postati pomoćno sredstvo u stjecanju komunikacijske kompetencije. Učenje jezika mora zadovoljiti ne samo svjesni i racionalni već i stvaralački dio osobnosti.

**Fernandez i Coil (1986)** tvrde da drama kod učenika potiče maštu i osjetljivost. Preuzimanjem uloga u dramskim aktivnostima učenici stječu i razumiju iskustva drugih. Na taj način se razvija osjećaj empatije jer potiče učenika da gleda izvan sebe.

**Wan Yee (1990)** proučavajući primjenu dramskih postupaka u učenju jezika ističe važnost njihove uporabe kao komunikacijske metode u nastavi. Kroz igranje uloga (*role-playing*) i komunikacijske igre razvija se rečenični korpus, struktura rečenica te se kontekstualizira jezik u stvarnim i zamišljenim situacijama u učionici, ali i izvan nje.

**Hertzber (1999)** istražuje dramu kao metodu u učenju i poučavanju. Dramske tehnike kao igranje uloga (*role-playing*) i vrući stolac (*hot-seating*) stvaraju jedinstvene dramske situacije koje potiču uporabu jezičnih djelatnosti. Na taj način učenici eksperimentiraju s rječnikom i sintaksom te dolaze do spoznaja da je jezik dinamičan, interaktivan, promjenjiv i da može utjecati na ideje i stavove sudionika i gledatelja.

Primjenom dramskih postupaka u nastavi jezika bavili su se **Richards i Rogers (2001)**. Zaključuju da aktivno sudjelovanje učenika u dramskim postupcima povećava njihovu komunikacijsku kompetenciju te pozitivno utječe na razvoj njihove motivacije i pozitivnih stavova prema nastavi jezika.

Efikasnost primjene dramskih postupaka u razvoju komunikacijske kompetencije bila je tema istraživanja **Moorea (2004)**. Zaključuje da aktivno sudjelovanje učenika u nastavi zasićenoj dramskim postupcima povećava uspješnost učenika u svladavanju nastavnih sadržaja te pozitivno utječe na razvoj njihove motivacije i pozitivnih stavova prema nastavi jezika.

Baveći se analizom do tada provedenih istraživanja **Maley i Duff (2005)** zaključuju da drama kao oblik komunikacijske metode pruža priliku učenicima da koriste jezik na odgovarajući i smislen način. Dalje navode da primjenom drame uvodimo emocionalni sadržaj u učenju jezika-primjerenost i značenje važniji su od strukture jezika.

Prema **Kratochvil (2006)** prijenos znanja iz razreda u stvarne životne situacije uvijek je bio izazov za odgojno-obrazovni proces. Vrijednost drame često se pripisuje činjenici da omogućuje stvaranje konteksta za različite jezične uporabe. U zadanoj dramskoj situaciji učenici se aktivno slušaju, a komunikaciju ostvaruju verbalno, kroz geste, pokretom tijela i izrazima lica. Drama njeguje i održava motivaciju te je isključivo fokusirana na učenika kroz njegovu angažiranu suradnju.

U istraživanju **Blakemore, Cremin, Goff , Gooouch i Macdonald (2006)** ispitivao se odnos drame i jezične djelatnosti pisanja. Istraživači opisuju utjecaj procesne drame na dječje pismeno stvaralaštvo. Kvalitativnim istraživanjem ispitivao se utjecaj dramskih elemenata (napetost i emocionalna angažiranost) na pismeno izražavanje kroz igranje uloga.

**Even (2008)** ističe kako pri učenju jezika dramskim postupcima uobičajena učionica postaje platformom pomoću koje učenici razvijaju vlastite glasove, pronalaze i oblikuju vlastitu personu, zauzimaju jasne stavove, prilagođuju vlastita gledišta prema danim situacijama, uvijek u interakciji s drugima. Tehnike dramske pedagogije mogu se koristiti: za gradnju interaktivnih razmjena koje napuštaju dijaloge i igranje uloga u udžbenicima; za podizanje svijesti o gramatici i razumijevanje gramatičkih struktura u konkretnoj uporabi.

**Fuentes (2010)** opisuje utjecaj dramskih postupaka u učenju engleskog jezika u primarnom obrazovanju. Uporaba jezika u svakodnevnim priopćajnim situacijama razvija kod učenika motivaciju za rad i razumijevanje svrhe učenja jezika.

**Maden (2012)** analizira utjecaj dramskih postupaka na interes učenika za samo učenje. Zaključuje da je potrebno uključiti dramske postupke kao metodu rada u odgojno-obrazovnom procesu, provoditi istraživanja o njihovoj primjeni u drugim nastavnim predmetima te da je za uspješnu primjenu vrlo važno adekvatno inicijalno osposobljavanje budućih učitelja.

Provedena istraživanja u svijetu su pokazala da se primjenom dramskih postupaka otvara mogućnost: integracije jezičnih vještina govorenja, čitanja, pisanja i slušanja na prirodan

način, objedinjavanja verbalnih i neverbalnih komunikacijskih elemenata, odnosno ponovnog uspostavljanja ravnoteže između fizičkog i intelektualnog pamćenja/učenja-učenja cijelim tijelom, svraćanja pozornosti na osjećaje, mišljenje, oslanjajući se tako i na afektivno i kognitivno učenje, potpuna kontekstualizaciju jezika unutar grupe koja uči, podizanja svijesti o sebi i drugima i samouvjerenosti što vrlo pozitivno djeluje na motivaciju za učenje, prenošenja odgovornosti za učenje s nastavnika na učenika, otvaranja prostora za kreativno mišljenje te poticanje „rizičnih situacija“ na kojima se i zasniva uspješno učenje jezika, stvaranja dobre grupne dinamike i rad u pozitivnoj, stimulativnoj i ugodnoj atmosferi te izvođenja u različitim uvjetima rada (nema potrebe za dodatnim pomagalima, potrebni su samo ljudi koji uče).

### **3.2. Dosadašnja istraživanja na području Republike Hrvatske**

Iako obrazovni sustav ne niječe važnost kreativnosti u procesu učenja, on ga isto tako sustavno ne potiče. Građiva je uglavnom mnogo, a silabi strogo određuju tijek procesa učenja. U dokumentu Vijeća Europe Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje, nema preporuka za uporabu dramski utemeljenih pristupa učenju. Razlog tomu može se potražiti i u pragmatičnosti ZEROJ-a koja podrazumijeva ciljeve strateški čvrsto usmjerene na jezičnu proizvodnju i stjecanje jasno mjerljivih kompetencija, a ne odgovara joj moguća nepredvidivost rezultata dramskih tehnika u učenju. Tome valja pridodati i nedovoljan broj pripadajućih istraživanja (Kordić, 2010). Na području Republike Hrvatske rijetka su istraživanja o korištenju dramskim postupaka u nastavi.

U istraživanju **Škuflić-Horvat (2008)** prikazuju se postupci koji su provedeni u svrhu identificiranja dramski nadarenih učenika. Identifikacijom nadarenih za dramski izraz pružila se sustavna potpora pojedincima koji se *metodom vlastite kože* pripremaju za dramski rad. Dijete će kao primatelj umjetničkog doživljaja, ali još više kao stvaratelj u dramskoj igri, biti emocionalno i spoznajno obogaćeno. Ovo istraživanje je pokušaj nalaženja odgovora na pitanje kako suvremenim metodičkim načelima nastaviti djelatnost koja je dokazano korisna u cjelokupnom razvoju djeteta.

**Kodrić (2010)** u svom radu iznosi kako se primjenom dramskog pristupa usvaja hrvatski kao strani jezik. Radionica se odvijala za vrijeme pedesete godišnjice smrti Julija Benešića, a sudionici su bili studenti druge godine kroatistike. Pripremali su predstavu prema predlošku romana W.S. Reymonta *Seljaci*. Radom na predstavi postiglo se sljedeće:

- 1) automatizirale su se određene jezične konstrukcije koje se bez problema koriste u svakodnevnom govoru uz neku promijenjenu riječ,
- 2) vježbala se jezična intonacija i naglasak,
- 3) usvojene su fraze,
- 4) koraknulo se prema oslobođenju od straha od govorenja stranog jezika; umjesto jednog sugovornika u svakodnevnoj komunikacijskoj situaciji studenti su ovdje, uz kolege-glumce, imali i publiku.

Treće istraživanje provela je **Rudela (2013)** u kojem je ispitala mišljenje učiteljica razredne nastave o njihovim kompetencijama iz područja dramskog odgoja. U istraživanju je sudjelovala 161 učiteljica razredne nastave iz osnovnih škola Istarske i Zagrebačke županije. Većina ispitanika, njih 65,8% (N=106), smatra potrebnim uvođenjem dramskog odgoja kao fakultativnog predmeta jer utječe na razvoj socijalnih vještina i drugih kompetencija kao što su: poboljšavanje govornih i izražajnih sposobnosti, razvoj kreativnosti, sposobnost samostalnog rješavanja problema, smanjenje nasilja u grupi, povećanje osjećaja odgovornosti, poticanje kritičkog mišljenja, razvoj empatije i jačanje samopouzdanja.

## 4. DRAMSKI ODGOJ

Rječnik dramske pedagogije u nas je još prilično neodređen, a najčešće ga posuđujemo iz moderne kazališne umjetnosti i kritike te ga primijenjujemo u procjenjivanju dramskoga odgojnog rada na sličan način kao pri procjenjivanju rezultata umjetničkog dramskog stvaranja. Jedan od uzroka tomu je i činjenica što je većina nosilaca, teoretičara i zagovornika dramskog odgoja u svijetu u posljednjih 40-ak godina u to područje dolazila ili iz svijeta kazališne umjetnosti ili se pak radi o profesionalcima iz prosvjetnih, pedagoških djelatnosti koji nose određenu fascinaciju kazalištem (Krušić, 2014). U želji da naše djelovanje u vlastitu kulturnom i pedagoškom okružju učinimo prepoznatljivim, razumljivim i što manje izloženo mogućim pogrešnim shvaćanjima opredijelili smo se za pojmove dramski odgoj, dramska pedagogija, procesna drama i sl. Neka međusobna značenjska preklapanja ne možemo niti trebamo izbjegavati jer pridonose stvaralačkom i pedagoškom potencijalu područja kojim se bavimo (Krušić, 2012). Dramski je odgoj oblik učenja i poučavanja kroz dramsko iskustvo. Dramska pedagogija podrazumijeva skup metoda poučavanja i učenja koje se sustavno koriste dramskim izrazom kao čovjekovom sposobnošću kojom se on služi tijekom sazrijevanja i odrastanja (Krušić, 2008). Dramski izraz podrazumijeva svaki oblik izražavanja u kojem su stvarni ili izmišljeni događaji, bića, predmeti i odnosi predstavljeni s pomoću odigranih/odglumljenih uloga i situacija (Krušić, 2002). Korijene dramskog izraza nalazimo u simboličkoj igri djeteta koja se javlja između druge i treće godine života. To je sposobnost predstavljanja pomoću kojeg neka radnja ili doživljaj može zamijeniti neku drugu radnju ili doživljaj. Simbolička igra najpogodnija je za razvoj i iskušavanje različitih psihičkih procesa i ljudskih svojstava. Iako je još u području neposredna života i u funkciji razvoja djetetove ličnosti, simbolička igra predstavlja psihološki temelj drame kao umjetnosti, ali i temelj odgojnoj drami kao pedagoškoj metodi (Škuflić-Horvat, 2008). Osnovni je zadatak dramskog odgoja kao „odgoja za život“ razvoj cjelokupne dječje ličnosti. Dramski odgoj namijenjen je svoj djeci sudionicima i za njega nije prijeko potrebna nadarenost. Drama je umjetnost sastavljena od svih dimenzija od kojih je sastavljen život. Kroz poigravanje različitih konfliktnih situacija i susretom s različitim karakterima djetetu se omogućuje da bezbolno istraži kako je to biti odrastao (Škuflić-Horvat, 2008). Stvaranje modela i dvojnika, udvajanje i igranje uloga dio je svačijeg iskustva. Dijete od najranije dobi iskustva svog postojanja kao i neizvjesnosti pred svijetom s kojim se suočava pretače u izraz, uprizoruje i dramatizira u tzv. simboličkoj igri. Projicirajući svoje naklonosti, mržnje i strahove u imaginacijom uosobljene

i oživljene igračke ili osobe koje ga okružuju dijete sređuje svoje emotivne odnose s okolinom, evocirajući kroz priču prošle doživljaje utvrđuje iskustvo i uvježbava svoje ponašanje; prezentacijom hipotetskih situacija uprizoruje i dramatizira svoje nade i strahovanja pripremajući se za buduće događaje (Krušić, 2002). Da bi se mogli dramski izražavati, nije neophodno da učenici nauče glumiti. Dramska sposobnost je prirođena čovjeku. Dramska sposobnost jest specifično ljudska sposobnost i valja je shvatiti kao antropološku osobinu svojstvenu svim ljudima. Ta autentično ljudska sposobnost dramatiziranja zapravo je oblik spoznaje sebe i svijeta (Krušić, 1992).

#### **4.1. Osnovni ciljevi dramskog odgojnog rada**

Dramska aktivnost koja je namijenjena učenju, razvoju kreativnosti i samoizražavanju predmet je dramskog odgoja (Dragović i Balić, 2013). Dramska aktivnost, iako nije zbiljska, nego fiksijska, bez sumnje jest živo, proživljeno iskustvo. Ona djeluje holistički integrirajući intelektualnu spoznaju, proživljene emocije i estetski doživljaj u cjelovito iskustvo koje potkrepljuje i osnažuje svaki daljnji korak osobnog aktiviteta sudionika usmjerenog bilo na učenje, na osobni rast, na javno izražavanje ili pak na liječenje (Krušić, 2008). Kao složeno i integrirajuće iskustvo posebno valja istaknuti poetičko-estetsku dimenziju dramske aktivnosti. Pod poetičko-estetskom kvalitetom podrazumijevamo iskustvo umjetničkog stvaranja, iskustvo oblikovanja, odnosno dovođenja vlastite osobnosti sudionika dramskog stvaranja do javnog izraza, kao i osjećaj sklada i postignuća kojim je to iskustvo popraćeno (Krušić, 2008). Dramski odgoj, uz estetsku obrazovnu vrijednost izuzetno je koristan za razvoj cjelokupne dječje ličnosti (Škuflić-Horvat, 1993). On pomaže djetetu u razvijanju osjećajnosti i osjetilnosti, govornih i drugih izražajnih sposobnosti i komunikacijskih vještina, mašte, kreativnosti, otkrivanju i razvijanju sklonosti, sposobnosti, formiranju stavova, stjecanju i razvijanju društvene svijesti i njezinih sastavnica: (samo)kritičnosti, odgovornosti, snošljivosti, razvijanju humanih moralnih uvjerenja i razumijevanju međuljudskih odnosa te stjecanju sigurnosti i samopouzdanja (Lugomer, 2000). Dramska aktivnost je skupna aktivnost, podijeljeno iskustvo za skupinu koja u njoj aktivno sudjeluje i koja je vrši (Krušić, 2008). Dramski rad za potrebe nastavnog procesa (ili razredna drama), uglavnom ne teži tomu da se pretvori u kazališnu predstavu. To je mjesto gdje se susreću učenik i učitelj kao ravnopravni partneri u igri. Zaokupljeni su jedan s drugim, spremni za suradnju, komunikaciju, doživljaj, reakciju, eksperiment i otkrivanje (Spolin, 1986).



#### 4.2. Dramski izraz u nastavi

Djeca u dobi između šeste i sedme godine života, u prvome razredu, doživljavaju prvu krupnu promjenu u socijalnome i duševnome razvoju koju im stariji nameću izvana. Bezbrižno predškolsko djetinjstvo zamjenjuju organiziranim školskim radom, a u njihovu životu odjednom iznimno važni postaju učenje, organizacija, odgovornost, suradnja, stega, natjecanje, nastojanje za što boljim rezultatima (Bežen, 2007). Da se takvo mišljenje ne bi potvrdilo, potrebno je od prvog razreda osnovne škole učenike upoznati s dramskom izrazom. Od najranije dobi (dvije do tri godine) dijete uči o životu oponašajući osobe iz svoje najuže okoline. Poslije oponašanje prelazi u igru, pa će se nerijetko djevojčice igrati uloge majke, a lutkice će im biti djeca (Slavić i Treščec, 2014). Dijete od najranije dobi iskustva svog postojanja kao i neizvjesnost pred svijetom s kojim se suočava pretače u izraz, uprizoruje i dramatizira u tzv. simboličkoj igri. Jedno od osnovnih pravila simboličke igre glasi *kao da* i temelj je svih kasnijih igara s ulogama (Krušić, 1992). Simbolička se igra prema Peteru Sladeu (Beck, 2003) dijeli na projiciranu igru i osobnu igru. U projiciranoj igri dijete ne sudjeluje toliko tijelom kolikom duhom. U igri se mogu koristiti predmeti kojima se dodjeljuju uloge ili postaju dijelom prostora u kojem se drama odvija. U ovoj igri postoji sklonost tišini i fizičkom mirovanju. Predmeti, prije nego osoba koja igra, oživljuju i vrše radnju koja se ipak često prati glasom. S druge strane, u osobnoj igri dijete sudjeluje cijelom osobom. Obilježava je pokret i karakterizacija, zamjetan je plesni ulazak u igru, a dijete igra predmete ili osobe. Igra je bučna, ali razvija iskrenost jer se dijete potpuno uživi u nju. Osobna igra srodna je drami (Slade, 1976 prema Krušić, 1992). Prikazane spoznaje možemo primijeniti u nastavi. Naime, učenici istoga razreda uvijek su različitih karaktera, zbog čega se i različito vladaju. U svakom razredu postoje takozvani aktivniji i šutljiviji učenici. Šutljivijim, mirnijim učenicima više će odgovarati projicirana igra. Aktivniji će učenici dobro provoditi zadatke osobne igre. Time se ne poručuje da šutljivim učenicima ne smijemo omogućiti sudjelovanje u osobnoj igri, nego ima valja ponuditi izbor (Slavić i Treščec, 2014). Dramski izraz koristan je u nastavi kao motivacijsko iskustvo, jer učenike aktivno uključuje u stvaranje nečega novoga. Na stvoreno će biti ponosni, jer je to proizvod njihove kreativnosti. Učenici razvijaju govorne sposobnosti i vještine bez osjećaja stresa jer ne razgovaraju izravno s nastavnikom. Uz govorne vještine, razvijaju i motoričke sposobnosti, odnosno uviđaju važnost govora tijela. Takvim se pristupom potiče komunikativnost, socijalnost, samokritičnost, odgovornost, snalažljivost i timski rad (Slavić i Treščec, 2014).

#### 4.3. Dramska igra

Pavis (2004) definira dramsku igru kao grupnu praksu u kojoj sudjeluje skupina *igrača* (a ne glumaca) koji zajednički improviziraju na neku unaprijed odabranu temu i/ili na temu zadanu situacijom. Svrha dramske igre je da sudionici (svih uzrasta) steknu svijest o osnovnim mehanizmima funkcioniranja kazališta (lik, konvencija, dijalektika dijaloga i situacija, dinamika grupa) te dožive tjelesno i emotivno oslobađanje kroz igru i, eventualno, nakon toga, oslobađanje u privatnom životu. Dramska igra nije izum modernog vremena, njene oblike nalazimo još kod primitivnih plemena. To su pantomimske igre, dramski plesovi koji se nastavljaju na improvizirane drame na dionizijskim svečanostima, srednjovjekovne interludije i *commediu dell'arte* (Škuflić-Horvat, 1993). Dramska igra razvila se u Velikoj Britaniji tijekom 1940-ih i 1950-ih godina djelovanjem Petera Sladea, tvorca i glavnog promicatelja pojma *dječje drame* te niza njegovih nastavljača među kojima je najznačajniji bio Brian Way (Krušić, 2012). Pojam dječje drame kod Sladea obuhvaća i organiziranu, vođenu dramsku igru, a cilj njezina sustavna njegovanja jest sretan i uravnotežen pojedinac. Na taj način, usustavljena i stručno vođena dječja dramska aktivnost predstavlja vrijedan oblik odgoja (Slade, 1954 prema Krušić 2012). Dramske igre su organizirane igre u kojima se izvođači prenose u određene situacije, određena lica, pojave ili stvari pomoću riječi, pokreta, kretanja ili zvukova. Prema tome sredstva izražavanja dramskih igara su: riječ, pokret, kretanje, zvuk. U svakom igranju igrači nisu vezani pravilima, već su slobodni u svom traganju za boljim izrazom pa u određenom stvaralačkom momentu mogu i sami postati stvaraoci novog oblika igre. Tako dramske igre uz radost igranja potiču igrače na stvaralaštvo (Čečuk, Dević i Ladika, 1983). Dramska igra, koja je osnovni način provođenja dramskog odgoja, pruža mogućnost slobodnog izražavanja i oslobađanje stvaralačkih potencijala. U atmosferi sigurnosti, opuštenosti i prividne neobaveznosti, koju pruža organizirana igra, moguće je osloboditi spontanost i omogućiti djetetu da na njemu najprihvatljiviji način usvaja nove spoznaje jer se ono što je naučeno u igri lakše i duže pamti te otvara prostor dječjem stvaralaštvu (Lugomer, 2000). Shvaćena kao oblik iskustvenog učenja i poučavanja organizirana dramska igra (ali i igre bez dramskih obilježja) koristi se kao svjesno odabrana didaktička metoda kojom se, raznim postupcima i tehnikama koje predstavljaju rekvizitarij dramske pedagogije, oblikuje poticajno pedagoško okružje u kojem se proces učenja odvija kao stjecanje iskustva i razumijevanje sebe i svijeta kroz složenu interakciju učitelja i učenika (Krušić, 2012).

#### 4.4. Procesna drama

Naziv procesna drama temelji se na bitnoj karakteristici ove forme odgojnoga kazališta, a to je da se oživljavanje dramskog svijeta odvija kroz proces. U procesnoj drami nastajanje, igranje, doživljavanje i promišljanje dramskoga svijeta i događaja u njemu u potpunoj su međuovisnosti i zbivaju se praktički istodobno. Procesna drama u tom smislu značila bi dramu u nastajanju, dramu koja raste, izrasta (Gruić, 2002). Nekoliko je izrazito prepoznatljivih obilježja procesne drame: a) sudjelovanje svih sudionika, b) odsutnost vanjske publike, c) aktivno sudjelovanje voditelja u samom procesu (voditelj u ulozi), d) sastoji se od epizoda i e) organizirana je u etape koje se sastoje od dramskih igranja i ne-dramskih epizoda koje omogućuju izlasci iz uloge (Rimac Jurinović, 2015). Procesna drama kao metoda odgojnog kazališta između ostalih ima jedno izrazito bitno obilježje, a to je sudjelovanje svih sudionika u dramskom zbivanju. Sudionici improviziraju vođeni kroz razne zadatke te svojim djelovanjem stvaraju i grade svijet dramskoga događanja (O'Neill, 1995). Sljedeće specifično obilježje procesne drame je sudjelovanje voditelja u samoj dramskoj igri i svijetu koji se gradi. Takav dramski postupak se naziva voditelj u ulozi, a osmislila ga je Dorothy Heathcote. Prema Gruić (2002) epizode su svojevrzne zaokružene cjeline, koje se ne odnose na razinu priče, nego na razinu funkcioniranja procesne drame. Prema tome epizode predstavljaju izlasci/ulasci u ulogu, promjena grupne uloge u individualnu ili igranje u paru, promjenu mjesta, vremena događaja i sl. Epizodičnost procesne drame koja omogućava nastavak rada, ali i prekidanje rada kada je potrebno osigurati vrijeme za promišljanje o otkrivenom tijekom procesa doprinosi aktivnom razumijevanju svijeta u kojem živimo i djelujemo. Epizodičnost se nadovezuje na posljednje bitno obilježje procesne drame, a to je izmjena dramskih i ne-dramskih epizoda. Dramskim epizodama gradimo svjetove, uspostavljamo odnose među karakterima, propitujemo, tragamo za rješenjima zaštićeni ulogama i svijetom koji smo stvorili. Ne-dramske epizode nam služe kao premosnica prema stvarnome svijetu i uz pomoć iskustva koje smo stekli igrajući, promišljamo svijet u kojem uistinu živimo, stvarajući vrijednosne sudove, uviđajući što je dobro i kako treba, a što je loše (Rimac Jurinović, 2015). Dramski svijet nastao uslijed procesne drame nije određen izvana, već definira sam sebe. Štoviše, sudionici se nalaze u konstantnoj tenziji predstavljajući iskustvo i bivajući u iskustvu, dok publika u kazalištu čeka da se nešto dogodi, sudionici procesne drame stvaraju događaje i na taj način u isto vrijeme nastanjuju i imaginarni svijet (O'Neill, 1995).

#### **4.5. Dramske tehnike**

Dramske tehnike mogu se definirati kao obrasci sudjelovanja sudionika u nekom trenutku razvoja procesne drame, koji određuju sve (ili gotovo sve) aspekte sudjelovanja. Svaka dramska tehnika određuje ulaze li sudionici u dramsku fikciju ili ostaju na rubu dramskog svijeta, definira kako se odigrava ili obrađuje neki trenutak u razvoju radnje, određuje koju vrstu angažmana kod sudionika potiče i, konačno, raspodjeljuje grupu na određeni način (Gruić, 2002). Ovdje izdvojene dramske tehnike koristili smo u našem eksperimentalnom istraživanju.

##### ***Vodena improvizacija*** (Gruić, 2002)

Sudionici se nalaze u zamišljenoj situaciji kroz koju ih vodi voditelj, bilo tako da pripovijeda sa strane ili tako da se zajedno s njima nalazi u toj situaciji. Radnja se odvija na način vrlo blizak stvarnosti.

##### ***Pantomima*** (Gruić, 2002)

Sudionici igraju neko događanje bez riječi i zvukova. Izražavanje je svedeno samo na pokret koji ostaje vrlo blizak realističnom prikazu. Često se koristi kao uvodna aktivnost pri ulasku u ulogu, a može biti koristan prijelaz u novu ulogu.

##### ***Naracija*** (Gruić, 2002)

Ulazak u ulogu nije jedini način na koji voditelj može unijeti nove elemente u razvoj dramske priče. Može ih ispričati izvan uloge, ostajući izvan zamišljene situacije, dakle uzimajući funkciju pripovjedača.

##### ***Žive slike*** (Gruić, 2002)

Od sudionika se traži da naprave zamrznutu sliku na zadanu temu koju formulira voditelj. Teme mogu biti vrlo različite, od ilustracije općih pojmova, preko ilustracije odnosa između likova u priči, do prikazanja konkretnog trenutka u razvoju radnje.

#### 4.6. Forum teatar

Dramsku tehniku forum teatar prvi put je primijenio kazališni redatelj Augusto Boal, 1973. godine u Peru, u okviru programa opismenjavanja stanovništva, spoznavši, prema vlastitim riječima, da medij kazališta omogućuje nepismenima, neobrazovanima i potlačenima da izraze svoje stavove i uvjerenja (Krušić, 2007). Stvorivši pojam *Kazališta potlačenih* nastojao je ponuditi skup tehnika i metoda kojima se kazalište može pretvoriti u oruđe, kako političke borbe tako i transformacije ljudskih života. Glavni cilj poetike potlačenih jest promijeniti ljude, gledatelje iz pasivnih kazališnih sudionika, u subjekte, glumce, koji će biti sposobni intervenirati u dramsku radnju i izmijeniti je (Boal, 2011). Igranje nekog prizora dok ostali sudionici gledaju moguće je organizirati na taj način da svaki sudionik koji gleda ima pravo prekinuti prizor i preuzeti neku od uloga u prizoru ili barem dati sugestiju onome tko u prizoru igra (Gruić, 2002).

#### 4.7. Uloga učitelja u dramskom odgojnom radu

U metodičkom kontekstu učitelj je stručna osoba osposobljena za izvođenje nastave nekog predmeta (programa), posjeduje za to potrebna znanja i umijeća i primijenjuje ih u nastavnoj praksi (Bežen, 2008). U promijenjenim okolnostima suvremenoga svijeta učitelj prestaje biti središnjim izvorom znanja. Njegova je uloga ponajprije u poučavanju učenika kako sadržaje predmeta učiti samostalno i kako iskoristiti dostupne izvore, kako razmijeniti prikupljene obavijesti s ostalima u skupini kojoj pripada, kako zajednički stvarati te kako u zajedničkome razvijati svoju posebnost. Od učitelja se očekuje da se može nositi s pluralizmom u toj složenoj djelatnosti nastave hrvatskoga jezika, da zna odabrati sadržaje te organizirati i voditi procese učenja i poučavanja (Visinko, 2010). Otvorenost i osposobljenost učitelja za nove koncepcije nastave, kao i motiviranje učenika za djelovanje u okvirima komunikacijsko-humanistička pristupa zasigurno će pomoći osuvremenjivanju, a osobito oplemenjivanju procesa učenja/poučavanja materinskoga jezika (Pavličević-Franić, 2005). Jedan od najlakših načina kako voditelj može zajedno s grupom sudjelovati u izgrađivanju i strukturiranju dramskog svijeta jest preuzimanje uloge (Gruić, 2002). Igrajući ulogu sudionik vidi svijet očima nekog drugog i za to vrijeme ne pokazuje samo vanjske značajke te osobe, nego se također trudi shvatiti kako ta osoba razmišlja i osjeća. U dramskom postupku *učitelj u ulozi* uloga učitelja se mijenja (Morgan i Saxton 1987, prema Krušić). On/ona prestaje biti svemoćni izvor znanja koje učenik treba savladati te postaje organizator, pomoćnik i posrednik, zreliji član grupe, koji ostalima pomaže da nauče i steknu znanja iz raznih izvora.

Tijekom nastavnog procesa učitelj suradnički predlaže postupke i rješenja, ili potiče učenike da ih sami nađu, i s njima dogovara tijek rada. Istodobno, kao učitelj, odgovoran je za ukupan tijek i smjer odvijanja dramskoga procesa. Najvažnije je učiteljevo aktivno su-djelovanje unutar okvira dramske priče u kojoj preuzima različite uloge i igra ih zajedno s učenicima (Krušić, 2012). Prednosti učitelja u ulozi (Morgan i Saxton 1987, prema Krušić):

- učitelj je unutar dramskog zbivanja i zajedno s učenicima promatra što se događa,
- nadzire tempo i napetost, jer osluškuje ritam rada,
- može pružiti podršku i ohrabriti, istodobno održavajući komunikaciju otvorenom,
- ima mogućnost učešća u zajedničkom otkrivanju i usvajanju novih spoznaja.

#### **4.8. Uloga učenika**

Preuzimanje različitih uloga sastavni je dio naše svakodnevnice: gluma je duboko ukorijenjena u društveni kontekst. Uloge koje namjenjujemo sami sebi ili su nam društveno nametnute, postaju dijelom našega osobnoga kazalište te se s takvim spontanim kazalištem susrećemo na svim društvenim razinama: zasjedanje suda, rad ispitne komisije, otkrivanje nekog spomenika, vjerski obred u džamiji ili sinagogi, neki praznik, pa čak i neka godišnjica koja se proslavlja u obiteljskom krugu predstavljaju svečanosti u kojima prisutna lica igraju neku ulogu prema scenariju koji ona nisu u stanju izmijeniti jer nitko ne može izići iz okvira društvenih uloga koje je dužan da igra (Duvignaud, 1978). Pozicioniranje unutar grupe putem društvenih uloga ima dvojaku funkciju: s jedne strane pruža identitet pojedincu, a s druge olakšava zajednici da se prema njemu odredi (Goffman, 2008). Uloga će nam dati sigurnost, mjesto unutar zajednice pa nećemo biti primorani na situaciju koja nam je gotovo arhetipski neprihvatljiva-razgolićenost usred društvene grupe (razreda)-već ćemo u okrilju uloge koja nam je dana, kao i u stvarnom životu, nesmetano rješavati neke druge (npr. lingvističke) prepreke (Kodrić, 2010). Drama kao umjetnička forma funkcionira paradoksalno zbližavajući sudionike s predmetom kroz emocionalni angažman, no ujedno ih držeći na distanci zbog činjenice da se radi o pretvaranju (Byram i Fleming, 1998). Učenik privremeno preuzima njemu dodijeljenu ulogu, a time i razmišljanje, osjećanje i ponašanje nekoga drugog te usvaja novo gradivo kroz vlastito iskustvo, što će dovesti i do boljeg pamćenja obrađene teme (Đurić, 2009). Dramski pristup učenju jezika omogućuje nam djelovanje unutar onoga što Jennings (1994) naziva dramskom distancom, a Even (2008) sigurnom zonom dramskoga konteksta. To znači da u uvjetima primjerice dramske radionice namijenjene učenju jezika, na jeziku ne progovaramo mi, već lik/persona koju u tome trenutku utjelovljujemo. Tako dolazi do podjele odgovornosti između stvarne osobe i persone pri čemu persona preuzima

odgovornost za sve vidove jezične nespretnosti te tako štiti stvarnu osobu od potencijalno lošega dojma koji može ostaviti. Također, personâ može biti više, što omogućuje eksperimentiranje s različitim diskursima, ponovno bez rizika da se neko ponašanje pripiše stvarnoj osobi. Tako rasterećena pozicija dopušta nam da kreativno sudjelujemo u procesu učenja. Odgovornost pak stvarne osobe prema personi jest da aktivno sudjeluje u stvaranju zajedničkoga projekta čitave grupe, stvarajući i utjelovljujući vlastiti lik (Kodrić, 2010).

## 5. POVIJESNI PREGLED RAZVOJA DRAMSKE PEDAGOGIJE

Razvijajući se u izrazito multidisciplinarnom prostoru suvremena teorija i metodika dramske pedagogije oblikovala je svoje koncepte i svoje specifično nazivlje često na način svojevrsna meta-govora i k tome u brojnim različitim jezično i kulturno determiniranim žarištima i okružjima. Opsegom najmoćnije i medijski najutjecajnije okruženje jest anglosaksonsko koje je svoj pečat utisnulo većini dramsko-pedagoških praksi i teorijskih promišljanja što su se posljednjih desetljeća razvila u drugim jezičnim, kulturnim i nacionalnim kontekstima (Krušić, 2012).

Još od kasnog srednjeg vijeka škole su svoje učenike povremeno upućivale na igranje predstava kako bi vježbali govorništvo i upoznali se s klasičnim autorima. Igranje prigodnih i prikladnih komada doživljavano je (i) kao dio moralnog obrazovanja. U drugoj polovici devetnaestog i na početku dvadesetog stoljeća u školu su počele ulaziti nove pedagoške ideje, poput učenja kroz iskustvo i učenja kroz igru, zbog čega je zastupljenost umjetnosti u programima postajala sve značajnija (Gruić, 2014). Prva polovina dvadesetoga stoljeća bila je obilježena pristupima koji u prvi plan stavljaju učenje kroz igru, pa to ima utjecaj i na dramu/kazalište kao način poučavanja stranoga jezika. Zato su i teorijske postavke dramskog obrazovanja u to doba bile uže vezane uz važnost igre u ljudskom razvoju, nego uz dramsku/kazališnu umjetnost (Fleming, 2004). Godine 1917. izlazi knjiga *The Play Way* Henryja Caldwell Cooka, prvoga praktičara dramskog učenja u obrazovanju. Cook je isticao važnost dramske igre kao čovjekova prirodna ponašanja u procesu učenja. Povukao je paralelu između igre djeteta ili životinjskog mladunčeta i učenja, smatrajući da je prirodno obrazovanje u praksi (Bolton, 2007). Henry Caldwell Cook tvrdi kako njegov pristup nije hrpa majstorija koje čine stjecanje znanja ugodnim već teži stvaranju uvjeta ugodnoga stjecanja znanja (Cook, 1917, prema Gruić, 2014).

U godinama nakon Drugoga svjetskog rata u Velikoj Britaniji, gdje se dramsko obrazovanje najviše razvijalo, drama ulazi u većinu škola, a dramski su savjetnici dodijeljeni različitim obrazovnim područjima (Courtney, 1989). Uočena sličnost između dramskog načina izražavanja i spontane dječje *kao da* igre postaje temelj za novi pristup koji je prvi artikulirao Peter Slade u Engleskoj. Njegova metoda opisana u knjizi *Child Drama* (1954.) postala je vrlo brzo utjecajna, a on je izravno zaslužan za široko uvođenje dramskog odgoja u škole u Engleskoj (Gruić, 2014). Peter Slade dječju je dramu vidio kao samostalnu umjetničku formu, prirodni, spontani i kreativni proces samootkrivanja te osobnoga razvoja djeteta,



aktivnost usmjerenu razvijanju dječje individualnosti, pri čemu je proces stvaranja predstave pretpostavljen krajnjem proizvodu-kazalište je samo jednim (i to ne nužnim) dijelom dječje drame (Kodrić, 2013). Estetičnost *dječje drame*, koju je neprekidno isticao, Slade ne povezuje s kazalištem, već s dječjom igrom kao njezinim autentičnim izvorištem. U tom smislu *dječja drama* može biti lijepa *ne za publiku*, kao završeno umjetničko djelo, već za *sudionike*, kao trenutno, neposredno, autentično i neponovljivo te ujedno estetsko događanje koje djeca oblikuju ponesena radošću zajedničke stvaralačke igre (Krušić, 2012). Ključni problem dječje drame bio je manjak strukture, nepostojanje osmišljenih tehnika i strategija pomoću kojih bi učitelj ili voditelj mogao kontrolirati to živo događanje. Sladeov suradnik Brian Way bio je jednako posvećen ideji o razvoju pojedinca kroz dramski rad (Gruić, 2014). Iako je napustio koncept Sladeove dječje drame, Wayov je razvoj kroz dramu bio nastavak Sladeovih razmišljanja. Prema njegovu poimanju igra kakvu pretpostavlja školska drama trebala je omogućiti prirodan razvoj prijeko potreban da bi se čovjek razvio kao cjelovita osoba, uspješno uklopljena u društveni kontekst kojemu pripada (Kodrić, 2013). Osmislio je duge, pažljivo vođene nizove vježbi čiji je cilj uvijek bio osobni doživljaj (a ne iskazivanje ili pokazivanje tog doživljaja) i poticanje razvoja neke sposobnosti ili vještine (Gruić, 2014).

Srodan, nešto manje radikalni pristup razvijao se praktički istovremeno s druge strane Atlantika. Winifred Ward i Viola Spolin bavile su se, baš kao i Slade i Way, istovremeno i kazalištem za djecu i dramskim radom s djecom u školi. One se, međutim, ne odvajaju u potpunosti od kazališne tradicije. Svoje školske aktivnosti Ward je nazvala imenom koje je postalo vrlo utjecajno: *creative dramatics* (kreativna dramatika) (Gruić, 2014). Osnovni je cilj pristupa pokretanje kreativnog procesa putem kojega učenici stječu lingvističku kompetenciju materinskoga jezika, uče kako izraziti vlastite stavove, razmišljanja i emocije te razvijaju imaginacijske sposobnosti. Naglasak je na procesu stvaranja, a ne na stvaranju predstave kao gotova proizvoda namijenjena izvedbi pred publikom (Kodrić, 2013). Spolin je, s druge strane, bila više usmjerena prema radu na predstavi. Najpoznatija je po svom sustavu kazališnih igara za školovanje glumaca (*Improvisation for the Theater*, 1963.) koji je koncipiran tako da razvija individualnost, kreativnost, sposobnost za adaptaciju i fokusiranje na smisao komada (Gruić, 2014).

Tijekom 1970-ih i 1980-ih godina najsnažnije se nametnula drama kao medij učenja i poučavanja, naime kao metoda primjenjiva u svim školskim predmetima, koja je, osim toga, u najmanju ruku ravnopravna, a po mišljenju zagovaratelja i bolja od ostalih nastavnih metoda uvriježenih u školskoj praksi (Krušić, 2012). U engleskom se koristi termin *drama in education*, koji u doslovnom prijevodu znači drama u obrazovanju. Često se koristi i

skraćenica DiE (Gruić, 2002). Osnovni je cilj drame u obrazovanju uporaba drame kao pomoći učenicima da istraže i neposredno iskuse svijet vrlo različit od njihova, primjerice povijesni događaj, fiktionalni svijet romana, različite živote ljudi unutar svojih zanimanja itd. (Lutzker, 2007). Okvirni termin koji se upotrebljava, *drama za odgoj*, okuplja različita usmjerenja, ali uvijek govori o radu u redovnoj školi, u „običnom“ razredu, gdje *drama* često postaje poseban predmet. U posljednjih desetak ili malo više godina događa se razdvajanje unutar polja *drame za odgoj*: jedan smjer vodi prema potpunoj instrumentalizaciji ovakvih oblika rada, gdje se drama shvaća kao sredstvo u ovladavanju znanjima i vještinama, dok drugi smjer želi uspostaviti pomalo zaboravljene veze s dramom kao umjetničkom formom. Razumijevanje dramske forme kao sredstva ili medija za poučavanje najrazličitijih školskih sadržaja najjasnije dolazi do izražaja u novijoj teoriji Dorothy Heathcote. Ona to zove *learning through drama* (učenje kroz dramu) (Gruić, 2002). Osmišljava niz revolucionarnih pristupa te se odmiče od dotadašnjih koncepata dramskoga obrazovanja koje se zasnivalo na pravilima dječje drame: dramska igra više nije okidač prirodnoga kreativnog razvoja djeteta u kojemu nastavnička intervencija nije dobrodošla, nego sredstvo s pomoću kojeg je moguće manipulirati procesom učenja te tako učenicima otvarati prostor za usvajanje novih znanja (Kodrić, 2013). Zanimljivo je da Dorothy Heathcote nikada nije napisala knjigu u kojoj bi svoje teorije sustavno izložila; pisala je samo kratke članke i vodila duge razgovore, od kojih su mnogi i objavljeni. Utjecaj joj je desetljećima rastao u čitavom anglosaksonskom svijetu i na europskom sjeveru jer je ponudila brojne praktične i provedive načine za dramski rad s djecom, koji su se mogli adaptirati i razvijati samostalno (Gruić, 2014). Međutim, potpuna instrumentalizacija ovoga tipa u osnovi zaustavlja otvaranje prema kreativnom istraživanju, kako za učenika tako i za voditelja (Gruić, 2002). U ovom poslu pridružuju joj se brojni drugi stručnjaci, poput Gavina Boltona, Cecily O'Neill, Jonothana Neelandsa, Johna O'Toola i drugih. Prema Gruić (2002) zastupaju stajalište da *drama za odgoj* ima potencijal stvaranja autentičnog dramskog događaja, koji sudionici mogu snažno doživjeti, ali istovremeno i sudjelovati u propitivanju značenja sadržaja na kojem je drama izgrađena. Pri tome se rađa jedna nova forma, u kojoj sudionici zajednički ulaze u zamišljeno događanje (na način srodan dječjoj spontanoj dramskoj igri), ali njihov je prolazak kroz zamišljeni svijet jasno strukturiran i precizno vođen prema čvrsto artikuliranom cilju (koje može, ali i ne mora biti izrazito obrazovan). Ta se forma često naziva procesnom dramom (Gruić, 2014). Rabeći ključne elemente dramskog medija, voditelj i sudionici u procesnoj drami postižu istovremeno i autentično dramsko iskustvo i dublje razumijevanje događaja o kojem je riječ (O'Neill, 1995, prema Gruić, 2012). Procesna drama u tom smislu značila bi dramu u

nastajanju, dramu koja raste, izrasta (Gruić, 2012). Zanimljivim se čini spomenuti i kritike drame u obrazovanju, a među značajnima je kritika Davida Hornbrooka (1998) koji joj zamjera udaljšavanje od umjetnosti (Kodrić, 2013). Drama se pretvorila u učinkovito sredstvo učenja i poučavanja koje se može primijeniti uzduž i poprijeko nastavnog programa, ali, odsječena od vlastita estetskog područja, izgubila je bilo kakav osjećaj unutrašnje samosvojnosti (Hornbrook, 1989).

### **5.1. Povijesni pregled razvoja dramske pedagogije u Hrvatskoj**

Hrvatska dramska pedagogija ima svoju povijest od gotovo jednoga stoljeća, no koja je stjecanjem nesretnih povijesnih i političkih okolnosti većim dijelom potisnuta u nezasluženi zaborav (Krušić, 2008). Dramskim pedagoškim radom u Hrvatskoj među prvima se bavila Đurđa Dević, redateljica Zagrebačkog kazališta mladih. Zajedno sa Zvezdanom Ladikom i Slavenkom Čećuk šezdesetih i sedamdesetih godina napravila je osnovu za današnji rad Učilišta ZKM. Zvezdana Ladika nije se bavila dramskim odgojem kao oblikom učenja u školi, već kao oblikom umjetničkog izraza u izvannastavnim aktivnostima (Vigato, 2008). „*Dječji dramski studio u kazalištu za djecu i dramska grupa u školi imaju zadatak da djetetu pomognu u oslobađanju spontanosti i razvijanju kreativnih mogućnosti za umjetnički doživljaj*“ (Ladika, 1970, str.17). Već sedamdesetih godina 20.st. javljaju se novi pristupi dramskom radu s djecom i mladima. Naime, dramski odgoj odbacuje prenošenje kazališnog načina rada s djecom. Namjera je bila formirati prostor za dječju kreativnost, samoizražavanje i osobni razvoj kroz dramski medij. Rad je okrenut samoj skupini i služi za istraživanje različitih sadržaja (Vigato, 2008). Socijalni, odgojni i terapijski potencijal dramskih i kazališnih aktivnosti, naročito u radu s djecom i mladima, postao je u Hrvatskoj prepoznatljiv tijekom i neposredno nakon posljednjih ratova na ovim prostorima, kad je jedan broj stručnjaka i profesionalnih udruga koje djeluju u području psihosocijalne pomoći i terapije pokrenuo projekte podrške raznim ratom ugroženim skupinama. Učitelji i drugi prosvjetni i socijalni radnici i aktivisti s velikim su entuzijazmom sudjelovali u takvim oblicima rada i mnogi su se nastavili dodatno educirati za dramske te druge kreativne aktivnosti s odgojnom i/ili socioterapijskom svrhom (Krušić, 2014). Za promicanje dramske pedagogije najzaslužniji je Hrvatski centar za dramsko odgoj (HCDO), nevladina udruga osnovana 1996. godine. HCDO je pokretač mnogih radionica i seminara s područja dramske pedagogije i drame za odgoj (Dragović i Balić, 2013). Radionice su uglavnom bile namijenjene ovladavanju osnovnim postupcima dramskoga stvaralačkog rada s djecom (igre,

vježbe, improvizacijske tehnike), no postupno su u njih bili uključivani brojni „novi“ postupci i tehnike prenošene iz anglosaksonske dramsko-pedagoške prakse (voditelj/učitelj u ulozi, ogrtač stručnjaka, forum-kazalište, žive slike, procesna drama) (Krušić, 2014). Godine 2002. izašla je u Hrvatskoj knjiga Ive Gruić *Prolaz u zamišljeni svijet, Procesna drama ili drama u nastajanju*, koja, osim praktičnih uputa, uvodi i dramsko-pedagoško nazivlje temeljeno na terminologiji oblikovanoj u posljednjih tridesetak godina u zemljama engleskoga govornog područja (Krušić, 2008). U toj prvoj fazi intenzivnog preuzimanja postupaka, prije svega anglosaksonske dramske pedagogije, osjetili smo potrebu preispitivanja i procjenjivanja te silne građe. Do takov temeljitijeg preispitivanja došlo je u sljedećem razdoblju kad smo djelujući i surađujući s međunarodnim organizacijama te dramskim i kazališnim pedagozima, ali i istražujući vlastitu kazališnu i pedagošku povijest, postali svjesni i drugih dramsko i kazališno-pedagoških okružja i pristupa koji postoje u svijetu i u Europi (Krušić, 2014). U usporedbi sa svjetskom, ali i s hrvatskom teatrološkom te pedagoškom literaturom, broj hrvatskih stručnih rasprava o dramskoj pedagogiji zanemariv je. Nastojanja koja su tijekom moderne hrvatske povijesti dramski medij te kazalište kao njegovu najreprezentativniju manifestaciju zagovarala kao sredstvo pedagoškog djelovanja ostajala su izvan ili u najboljem slučaju na rubu suvremenih teatroloških i pedagoških promišljanja i raščlamba (Krušić, 2012).

Danas na hrvatskim fakultetima, koji obrazuju učitelje i odgojitelje, imamo kolegije scenske kulture i dramskog odgoja (Dragović i Balić, 2013). Zatim, od 1999. na Studiju socijalnog rada Pravnog fakulteta u Zagrebu postoji kolegij dramsko-pedagoške edukacije u čijem su oblikovanju prvih godina sudjelovali članovi HCDO-a (Krušić, 2014). Zahvaljujući entuzijazmu i kontinuiranom radu istaknutih članova HCDO-a, ali i drugih hrvatskih stručnjaka, prvenstveno onih iz područja društveno-humanističkih znanosti (Dragović i Balić, 2013) porastao je i broj dramskih odnosno kazališnih studija. U svim tim ustanovama, čije pohađanje polaznici plaćaju, glavni cilj rada jest poticanje i razvijanje dramskog odnosno kazališnog (i to pretežito glumačkog) stvaralaštva djece i mladeži (Krušić, 2014).

2010. godine usvojen je Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Kurikul (NOK) je koncipiran kao okvir za stjecanje temeljnih i stručnih kompetencija i definiranje očekivanih postignuća učenika u različitim odgojno-obrazovnim područjima među kojima i u umjetničkom području (NOK, 2010). Unutar tog područja po prvi put kao posebno umjetničko polje upisana je dramska kultura i umjetnost i očekivana učenička postignuća u tom području. Iz opisa učeničkih ishoda može se iščitati nastojanje da se dramska kultura i umjetnost unutar školskih i

predmetnih kurikula prepoznaju se samo kao sadržaj pojedinih predmeta, kojih je i dosad bila dijelom (npr. nastave književnosti i medijske kulture u okviru nastave materinskog jezika i književnosti), nego i kao didaktička metoda, kao oblik iskustvenog učenja i poučavanja primjenjiv u različitim odgojno-obrazovnim područjima i za različite odgojno-obrazovne teme (Krušić, 2014).

## **6. METODIČKI SUSTAVI, STRATEGIJE I METODE U UČENJU HRVATSKOGA JEZIKA**

U znanstvenoj i stručnoj literaturi pojmovi sustav, strategija, metoda i postupak nisu jednoznačno određeni. Različiti autori ove pojmove različito definiraju. Rječnik hrvatskoga jezika (Anić, 2000) definira pojam strategija kao granu ratne vještine koja se bavi cjelovitom pripremom i upotrebom oružanih snaga u velikim operacijama, a u razgovornom govoru strategija se shvaća kao način postizanja cilja. Uz riječ strategija kao riječ sličnog značenja navodi se riječ plan te konkretizira u sintagmi strategija razvoja ili plan razvoja. Riječ strategija navodi se kao objašnjenje pri upotrebi u razgovornom govoru kao vrsta računalnih igara u kojima je cilj strateško i taktičko odlučivanje te vođenje i upravljanje nečega u kakvoj situaciji (Hrvatski enciklopedijski rječnik, 2002). Pedagoška enciklopedija (1990) ne navodi objašnjenje riječi strategija, već se objašnjava samo riječ sustav. Sustav je poredak, skup, mnoštvo elemenata koji su tako međusobno povezani da čine stanovitu cjelinu. U Rječniku hrvatskoga jezika (Anić, 2000) riječ sustav definira se kao ukupnost načela ili stvari usklađenih i povezanih da čine cjelinu. Hrvatski enciklopedijski rječnik (2002) objašnjava sustav kao cjelokupnost jedinica i odnosa među jedinicama, ukupnost načela ili stvari usklađenih u cjelinu. Riječ metoda Hrvatski enciklopedijski rječnik (2002) objašnjava kao način, put, postupak u logičnom razmišljanju koji pomaže u ispravnom zaključivanju i spoznaji kao i postupak koji pomaže ostvarenju željenog rezultata u nekom praktičnom poslu, znanstvenom istraživanju ili društvenoj akciji.

U hrvatskoj odgojno-obrazovnoj terminologiji nije jasno naznačena razlika između nastavne strategije i nastavnog sustava. Razlog tomu je što didaktika kao znanost nije razriješila sadržaj nekih svojih ključnih pojmova i njihovo mjesto u strukturi odgojno-obrazovnog/nastavnog procesa u kojemu se funkcionalno primijenjuju. Do spoznaje o značenju tih pojmova na didaktičkoj razini trebalo je zapravo doći temeljem spoznaja o pojedinim metodikama, a takvo istraživanje u didaktici nikada nije provedeno (Bežen, 2008). Ipak, didaktika upućuje na iznimnu važnost ovih pojmova za odgojno-obrazovni proces:

- struktura odgojno-obrazovnog procesa-jest sustav aktivnosti koje učenik treba proći od stanja neznanja do stanja stečenog znanja o nekom programskom sadržaju
- nastavni sustav je spoznajnometodičko polazište i koncepcija nastave koja se očituje u planiranju i pripremanju nastavnog procesa, a o čemu ovisi izbor nastavnih metoda, postupaka i izvora znanja

- odgojno-obrazovna/nastavna strategija novi je internacionalni naziv za nastavni sustav
- odgojno-obrazovna/nastavna metoda procesni je čin ostvarivanja odgojno-obrazovne strategije/nastavnoga sustava, odnosno ciljeva nastave na praktičnoj razini
- odgojno-obrazovni nastavni postupak je sastavnica nastavne metode pa tih postupaka ima to više što je metoda složenija (Bežen, 2008).

Poljak (1985, prema Bežen, 2008) utvrđuje didaktičke nastavne metode koje definira kao načine rada u nastavi, a to su: metoda demonstracije, metoda praktičnih radova, metoda crtanja, metoda pisanja, metoda čitanja i rada na tekstu, metoda razgovora, metoda usmenog izlaganja. Didaktičari različito definiraju pojam metode i stoga ne postoji jedinstvena definicija, iako se iz svih definicija mogu iščitati četiri osnovne sastavnice: usmjerenost prema cilju nastave i učenja, prema predmetu odnosno sadržaju učenja, prema učeniku i prema školi kao ustanovi. Bežen (2008) navodi sljedeće definicije nastavnih metoda koje su rezultat didaktičkog pristupa, no mogu se primijeniti i na metode poučavanja u pojedinim metodikama:

-Nastavna metoda označava formalnu strukturu tijeka radnji koje se obično označavaju kao nastava. Pojam nastavne metode obuhvaća strategiju i taktiku poučavanja, problem odabira ono što se u danom trenutku treba poučavati, sredstva pomoću kojih se gradivo poučava i redoslijed njegova prikazivanja (Broudy, 1970, str.9).

-Metoda poučavanja obuhvaća čitavu lepezu dimenzija:kognitivno i društveno strukturiranje nastave, organizacijske mjere, predmetno-strukturni poredak (sekvencijalizaciju) itd. (Einsiedler, 1976, str. 122).

-Metode poučavanja su obrasci aktivnosti poučavanja koje se neprestano ponavljaju, a služe prenošenju nastavnih ciljeva i sadržaja (Einsiedler, 1981, str.18).

-Nastavne metode omogućuju nastavniku uspješno poučavanje, a učeniku uspješno učenje. Poučavanje i učenje uvijek su usmjereni na sadržaje okrenute određenom cilju-na znanja ili spoznaje, sposobnosti ili umijeća, obrasce ponašanja ili stavove (Klafki, 1985, str.79).

-Nastavne metode su oblici i postupci u kojima i s kojima nastavnici i učenici u institucionalnim okvirnim uvjetima usvajaju prirodnu i društvenu zbilju koja ih okružuje (Meyer, 1987, str.45).

## 6.1. Metodički sustavi u metodici hrvatskoga jezika

Metodički sustav možemo definirati kao zamisao izvođenja nastavnog procesa koja je određena međusobnim odnosom i ulogom čimbenika tog procesa (Bežena, 2008). Čimbenici svakog nastavnog procesa su nastavni sadržaj, učenik, učitelj, organizacijski oblik rada, nastavne metode i nastavna sredstva. Smisao svakog nastavnog procesa je ostvarenje zadanih odgojnih i obrazovnih ciljeva. Kako i na koji način će se postavljeni ciljevi ostvariti ovisi o metodičkom sustavu koji određuje kakvi će biti odnosi između nastavnog sadržaja, učitelja i učenika, koji će se organizacijski oblici rada u tom odnosu provoditi, kojim ćemo se metodama služiti i koja ćemo nastavna sredstva koristiti. Svaki metodički sustav ovisi o matičnoj znanosti nastavnog predmeta. (Bežen, 2008). U literaturi o metodici hrvatskoga jezika metodičkim sustavima bavili su se utemeljitelji metodike hrvatskoga jezika, Dragutin Rosandić u okviru metodike nastave književnosti i Stjepko Težak u okviru nastave jezika. Metodički sustavi nastave književnosti proizlaze iz koncepcije obrazovnih i odgojnih ciljeva i obuhvaćaju shvaćanje sadržaja nastave, organizacijske oblike nastave, položaj učenika i učitelja te postupke kojima se ostvaruju postavljeni ciljevi. To su: dogmatsko-reproduktivni, reproduktivno-eksplikativni, interpretativno-analitički, problemsko-stvaralački, korelacijsko-integracijski, komunikacijski, otvoreni, multimedijски i tinski (Rosandić, 2005). Nastavne sustave u nastavi hrvatskoga jezika Težak objašnjava kao „*didaktički sustav koji se određuje svrhom i sadržajem nastavnog predmeta, a uspostavlja se slijedom načina i organizacijskih oblika kojima se svrha ostvaruje. Riječ je o slijedu planiranih mjera koje nastavnik mora provesti da bi učenik ostvario postavljene ciljeve*“ (Težak, 1996, str.111). Navodi dva osnovna sustava u nastavi hrvatskoga jezika: gramatičko-književni te integracijsko-korelacijski sustav. Metodičke sustave u nastavi ranog učenja hrvatskoga jezika promišljao je i na novi način prikazao Ante Bežen. Na temelju strategijskih postavki Rosandića i Težaka nastao je prikaz metodičkih sustava koji se mogu koristiti u književnosti, ali i u nastavi jezika, jezičnog izražavanja i medijske kulture. (Bežen, 2008).



**Tablica 2.** Metodički sustavi u metodici književnosti primjenjivi u nastavi jezičnog izražavanja i medijske kulture (Bežen, 2008).

| Naziv sustava                     | Ključne strateške odrednice  | Položaj učenika  | Položaj učitelja   | Oblici rada, komunikacija, metode i sredstva  |
|-----------------------------------|--|--|--|---|
| <b>INTERPRETATIVNI</b>            | Polazište za učenje je doživljaj književnog djela ili odgledana predstava. Učenicima se pobuđuje interes za ulomak književnog djela ili čina/scene/ prizora predstave, ali i za jezične sadržaje koji slijede. | Učenik sudjeluje u interpretaciji i otkriva poruku teksta ili predstave. Na učenikovu doživljaju temelji se daljnja interpretacija.                                  | Učitelj postavlja metodički osmišljena pitanja o sadržaju koja će učeniku omogućiti doživljavanje.   | -frontalni rad<br>-individualni rad<br>-dvosmjerna komunikacija<br>-dijaloška metoda                        |
| <b>PROBLEMSKI</b>                 | Organizacija samostalnog rada učenika u rješavanju problema (isticanje glavnih likova i glavnih događaja) u svrhu sažimanja teksta.  | Položaj učenika očituje se u samostalnom istraživanju problema (snalaženje u književnom djelu i restrukturiranje elemenata te pronalaženje novih podataka).          | Učitelj organizira problemsku situaciju (vođeno čitanje, razgovor i rasprava) i s učenicima raspravlja o rezultatima.                          | -individualni rad<br>-istraživačka metoda<br>-uporaba literature<br>-rasprava<br>-višesmjerno komuniciranje |
| <b>KORELACIJSKO-INTEGRACIJSKI</b> | Povezani su sadržaji unutar područja nastave književnosti, jezičnog izražavanja i medijske kulture. Književno djelo i odgledana predstava polazište je za  | Učenik je u višesmjernom komunikacijskom odnosu. Radom u skupini istražuje ključne elemente potrebne za određivanje značenja riječi i sažimanje pripovjednog teksta. | Organizira nastavni proces i strukturira ga s pomoću metodičkih elemenata nastave književnosti i jezičnog izražavanja. Potiče i vodi učenike u | -višesmjerna komunikacija<br>-suradničko učenje<br>-rad u skupinama   |

|                       |   |   |  |   |
|-----------------------|---|---|--|---|
|                       | govoreno i pisano sažimanje (povijesni, mjesni i vremenski kontekst).   |   | čitanju teksta (vođeno čitanje). Oblikuje komunikacijske situacije za jezično stvaranje i izražavanje.   |   |
| <b>KOMUNIKACIJSKI</b> | Komunikacijski metodički sustav osobito pomaže učeniku u organiziranju komunikacijskih situacija koje u cjelini nadzire učitelj. Potiče se višesmjerna komunikacija, samostalno komuniciranje s književnim djelom i rasprava. | Učenik je u različitim komunikacijskim situacijama. Pronalazi, uočava suprotnosti, doživljava, bilježi, vrjednuje postupke i određuje osobine likova. | Učitelj pomaže u organizaciji i nadzire komunikacijske situacije. Promiče pozitivne odgojne vrijednosti, a posebno naglašava izražajna stilska sredstva u djelu. | -rad u skupinama<br>-suradničko učenje<br>-dvosmjerna komunikacija<br>-višesmjerna komunikacija<br>-rad na tekstu |
| <b>MULTIMEDIJSKI</b>  | U učenju književnosti sudjeluju ravnopravno razni mediji, u osnovi su postavke teorija pojedinih medija.  | Rade pod vodstvom učitelja na medijski različitim tekstovima, promjenjiva samostalnost u radu.  | Organiziraju multimedijско učenje pribavljanjem izvora, kontroliraju tijek rada i učinke.  | Mogu biti kao u ostalim sustavima uzimajući u obzir posebne zahtjeve medija.                                      |
| <b>TIMSKI</b>         | U nastavi sudjeluju dva ili više sudionika u ulozi učitelja, u osnovi teorije timske i integrirane nastave.   | Rade s više učitelja naizmjenice, promjenjiva samostalnost u radu.  | Tim učitelja (pravi učitelj, književnik, glumac, pjevač) dijele poslove po stručnosti, kontroliraju sintezu naučenog.  | -višesmjerna komunikacija<br>-suradničko učenje<br>-rad u skupinama   |

## **6.2. Jezično izražavanje u 4. razredu osnovne škole**

Jezično izražavanje kao sastavnica nastavnog predmeta Hrvatski jezik, kao njegova programska cjelina, podrazumijeva komunikacijske djelatnosti govorenja, slušanja, čitanja i pisanja (Conjar, 2013). Bežen (2008) naglašava funkcionalnost jezičnog izražavanja u kojem se razvijaju jezične djelatnosti i uče praktični oblici jezika. Jezik se uči komunikacijom, odnosno poticanjem i usvajanjem konkretnih jezičnih djelatnosti (Pavličević-Franić, 2005). U nižim razredima osnovne škole najveći dio predviđen je za učenje o jeziku (gramatika, pravopis) i književnosti. Pavličević-Franić (2005) ističe da se javlja uočljivi nesklad u odnosu na opsežnu razliku između nastave izražavanja i nastave ostalih područja hrvatskoga jezika. U prva četiri razreda osnovne škole, prema Nastavnom planu i programu, jezično izražavanje obuhvaća 36 nastavnih jedinica, a sva ostala nastavna područja 102 nastavne jedinice. Nastavno područje jezično izražavanje treba uspostavljati čvrstu vezu s ostalim područjima hrvatskoga jezika (jezik, književnost, medijska kultura) i odgojno-obrazovnim procesom u cjelini (Pavličević-Franić, 2005). Nastava jezičnog izražavanja treba ostvariti sljedeća tri zadatka: spoznajni (usvajanje jezika), funkcionalni (razvoj sposobnosti) i odgojni (razvoj pozitivnih stavova i osobina ličnosti) (Pavličević-Franić, 2005). Temeljna je zadaća nastave jezičnog izražavanja razvoj izražajnih mogućnosti učenika, stvaranje pravopisnih i pravogovornih navika te općenito ostvaraj usmene i pismene komunikacije koja se očituje u proizvodnji jasnih, razumljivih, gramatičko-pravopisno točnih rečenica kao osnovica pri stvaranju različitih vrsta tekstova. Nastava jezičnoga izražavanja najčešće se provodi u obliku raznolikih vježbi koje učenicima pomažu u ustroju i stilskom oblikovanju usmenih i pismenih tekstova (Aladrović, 2008). Već od 1. razreda osnovne škole afirmiraju se dijaloški oblici izražavanja i stvaranja. Oni su svojevrsan nastavak dječjih igara u dječjem vrtiću sa scenskim lutkama u kojima djeca stvaraju dijalog. Scenske razgovorne (dijaloške i monološke) igre koje se provode kao posebna vrsta govorne vježbe približavaju dijete scenskoj umjetnosti. U takvim se scenskim igrama očituje djetetova stvaralačka mašta, sposobnost uživanja u određene likove i situacije i sposobnost emocionalnog nijansiranja govora. U prva četiri razreda osnovne škole uz dramsku i scensku umjetnost vezuju se ovi oblici jezičnog i scenskog izražavanja i stvaranja: scenske govorne igre, usmene dramatizacije (basne, bajke), stvaranje dramske priče, opisivanje stvarnoga i zamišljenoga scenskog prostora, prepričavanje lutkarske ili kazališne predstave, karakterizacija likova iz

lutkarske predstave ili scenskoga (kazališnoga) djela (Rosandić, 2005). Nastava hrvatskoga jezika, a osobito nastava izražavanja, u nižim bi razredima osnovne škole trebala težiti stvaranju komunikacijski kompetentne mlade osobe koja se može suvereno izražavati na jednom ili više djelatnih jezičnih idioma, bez straha od komunikacije na materinskom jeziku (Pavličević-Franić, 2005). Kao što postoje razne teorije o tumačenju problema lingvistike i znanosti o književnosti tako postoje i teorije o pouci jezičnih, književnih i drugih sadržaja u odgojno-obrazovnom procesu. Tim se teorijama objašnjavaju veze između matičnih znanosti i odgojno-obrazovnog procesa. Metodičke teorije se mogu podijeliti u dvije skupine: sinergijske (objašnjavaju prijenos sadržaja iz matičnih znanosti i spoznaja temeljnih obrazovnih znanosti u odgojno-obrazovni proces) i provedbene (teorije izvođenja samog tog procesa) (Bežen, 2011).

**Tablica 3.** Pregled matičnih znanosti i pripadajućih teorija te metodičkih teorija u metodici hrvatskoga jezika za nastavno područje jezično izražavanje (Bežen, 2011).

| Područje<br>nastavnog<br>predmeta<br>Hrvatski jezik | Matične znanosti<br>za područje<br>predmeta   | Discipline<br>matične znanosti<br>važne za<br>nastavno<br>područje | Teorije unutar<br>matičnih<br>znanosti važne<br>za nastavno<br>područje | Metodičke teorije<br>(sustavi)   |
|---|---|--|---|--|
| <b>Jezično<br/>izražavanje</b>                      | lingvistika                                   | stilistika   | funkcionalni<br>stilovi   | Teorije:<br>didaktičke spoznaje,<br>didaktičke znanosti i<br>umjetnosti,<br>didaktičkoga<br>prijenosa,<br>nastavnog predmeta/<br>programa, kurikula,<br>metodičkoga čina,<br>metodičkoga polja |
|   | informacijske i<br>komunikacijske<br>znanosti | komunikologija   | komunikacija<br>u odgojno-<br>obrazovnom<br>procesu                     |  |

Nastavno područje jezično izražavanje, u okviru Nastavnog plana i programa za četvrti razred osnovne škole, uključuje sljedeće nastavne teme: *Pripovijedanje*, uključuje smišljanje priče o stvarnome i zamišljenome događaju; *Sažimanje pripovjednih tekstova*, uključuje samostalno oblikovanje događaja uključujući bitne pojedinosti za razumijevanje teksta; *Samostalno stvaranje priča*, uključuje poticajno stvaranje priče prema ponuđenom sažetku; *Opisivanje*, uključuje usmeno i pismeno opisivanje prema planu; *Sporazumijevanje*, uključuje razumijevanje i samostalno oblikovanje govorene i negovorene poruke; *Pisanje-pismo*, uključuje ovladavanje tehnikom pisanja pisma; *Izražajno čitanje*, uključuje izražajno čitanje i razumijevanje pročitanog; *Rasprava*, uključuje sudjelovanje u određenoj temi i izražavanje vlastitih osjećaja i raspoloženja; *Pisanje poštivanje pravopisne norme*, uključuje primjenu prethodno stečenih pravila o pisanju velikog i malog slova, kratica, riječi u kojima se pojavljuju glasovi *č, ć, đ, dž, ije/je*. (MZOS, 2006).

## 7. ELEMENTI DRAMSKOG ODGOJA U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE

### 7.1. Elementi dramskog odgoja u Nastavnom programu

„Suvremeni nastavni programi opredjeljuju za načelo kontinuiteta i vertikalnog slijeda. Načelo kontinuiteta očituje se u tome što se dramsko djelo pojavljuje u svim razredima osnovne škole, a načelo vertikalnog slijeda odražava se u postupnosti usvajanja temeljnih pojmova o dramskom djelu“ (Škuflić-Horvat, 1998, str.10).

**Tablica 4.** Programska realizacija od prvog do četvrtog razreda OŠ, nastavno područje književnost

| KNJIŽEVNOST   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| 1.razred  | 2.razred   | 3.razred  | 4. razred  |
| Književnoteorijski pojmovi  | Književnoteorijski pojmovi   | Književnoteorijski pojmovi  | Književnoteorijski pojmovi   |
| -igrokaz<br>-pozornica<br>-gledalište<br>-lutkarski igrokaz   | -igrokaz<br>-glumac<br>-uloga<br>-gluma  | -događaj<br>-lik<br>-vrijeme radnje<br>-mjesto radnje   | -dijalog<br>-monolog<br>-govor lika<br>-ponašanje lika                   |
| <b>Lektira</b><br>- Nada Iveljić :<br><i>Balonijada</i> (igrokaz)<br>- Jadranka Čunčić:<br><i>Igre sa zmajevima</i> (igrokaz) | <b>Lektira</b><br>- Željka Horvat-<br>Vukelja: <i>Reumatični kišobran</i> (igrokaz)<br>- Zlata Kolarić-Kišur:<br><i>Kristalni zvončići</i> (igrokaz) | <b>Lektira</b><br>- Milan Čuček:<br><i>Omedeto</i> (igrokaz)<br>- Parun- Tulač:<br><i>Mačak Džingiskan i Miki Trasi</i> (igrokaz) | <b>Lektira</b><br>- Eva Janikovszky:<br><i>Da sam odrastao</i> (igrokaz) |

**Tablica 5.** Programska realizacija od prvog do četvrtog razreda OŠ, nastavno područje medijska kultura

| <b>MEDIJSKA KULTURA</b>           |   |                                   |                                   |
|-----------------------------------|---|-----------------------------------|-----------------------------------|
| <b>1.razred</b>                   | <b>2.razred</b>   | <b>3.razred</b>                   | <b>4. razred</b>                  |
| <b>Književnoteorijski pojmovi</b> | <b>Književnoteorijski pojmovi</b>                                   | <b>Književnoteorijski pojmovi</b> | <b>Književnoteorijski pojmovi</b> |
| - lutka<br>- lutkarska predstava  | - kazalište<br>- kazališna predstava<br>- pozornica<br>- gledalište | - glumac                          |                                   |

Iz ovih tablica vidljiv je pregled sadržaja i pojmova u prva četiri razreda osnovne škole iz hrvatskoga jezika u područjima književnosti i medijske kulture. Analizirajući Nastavni plan i program (2006) od prvog do četvrtog razreda, iz nastavnog predmeta Hrvatski jezik, treba naglasiti da je pojmovlje vrlo skromno, kako književno, tako i teatrološko. Pogotovo uočavamo nejasnu raspodjelu tih pojmova po razredu jer u trećem i četvrtom razredu, umjesto proširivanja i produbljivanja, nema novih pojmova. Navedne pojmove trebalo bi prošiti i produbiti na način da zadovolje dječju potrebu za igrom, maštanjem i stvaralaštvom. Preveliki se naglasak stavlja na prepoznavanje, imenovanje i ponavljanje, a nedostaje praktične primjene. Nedosljednost teatroloških pojmova u programskim koncepcijama preslikava se i na udžbeničke jedinice. U drugom razredu uočavamo zasebne udžbeničke jedinice koje obrađuju medij kazališta, dok u trećem i četvrtom razredu takvih jedinica nemamo (Grahovac-Pražić i Mesić, 2014). Raspored pojmova temelji se na načelu primjerenosti, kontinuiteta, sistematičnosti i potpunosti. Prema načelu primjerenosti pojmovi se navode onim redom koji je uvjetovan spoznajnim mogućnostima učenika/učenica u pojedinim fazama razvoja. Istraživanja pokazuju da se mladi čitatelji i gledatelji prvotno vežu uz *događaje* i *likove* u dramskom i scenskom djelu. Prvi teatrološki pojmovi *kazalište*, *gledalište*, *pozornica* dostupni su usvajanju i shvaćanju u početnoj fazi dramskoga i scenskoga odgoja i obrazovanja. Pojmovi se uvode prema kriteriju asocijativnih veza i stupnju apstrakcije (Rosandić, 2005).

## 7.2. Elementi dramskog odgoja u metodičkoj literaturi

Dramski odgoj u hrvatskoj metodičkoj literaturi prilično je oskudno zastupljen. Prvi priručnik za dramski odgoj djece i omladine u Hrvatskoj, *Dijete i scenska umjetnost*, napisala je Zvezdana Ladika. U njezinom priručniku nalazimo termin kreativna dramatika. Izraz kreativna dramatika označava u prvom redu dramsku igru koja (kod male djece u vrtićima) obuhvaća dramatizaciju pjesama i priča, igre sa zamišljenim prijateljima, oživljavanje igračkaka, stvaranje malih priča. Starija djeca interpretiraju muzičke doživljaje, rade pantomimske vježbe i improvizacije na temu djela iz školske lektire. Osim toga dramatiziraju priče. Kreativna dramatika je kreativna igra koja ima čvrsto fiksiranu okosnicu i igra se svjesno, a ne samo instinktivno (Ladika, 1970). Ladika se nije bavila dramskim odgojem kao oblikom učenja u školi, već kao oblikom umjetničkog izraza u izvannastavnim aktivnostima (Vigato, 2008). S vremenom pojavljuju se i priručnici koji govore o dramskom odgoju u sklopu učenja jezika i književnosti. Stjepko Težak (1971) u priručniku za učitelje, *Literarne, novinarske, recitatorske i srodne družine*, govori o slobodnim aktivnostima. Izdvajamo poglavlje *Kazalište* koje je rasporedio najprije na teoretski dio koji sadrži gledanje kazališne predstave, čitanje dramskog djela zatim govori o izražajnom čitanju i recitiranju da bi na kraju davao naputke kako napisati dramsko djelo, uvježbavati i izvoditi igrokaz. Sintezu nastavnih i izvannastavnih dramskih aktivnosti predstavlja knjiga Ivanke Kunić *Kultura dječjeg govornog i scenskog stvaralaštva*. U prvom dijelu knjige govori o dramskim igrama koje su na tragu igara koje je usustavila Zvezdana Ladika, a u drugom dijelu knjige govori o govornoj i scenskoj realizaciji teksta (Vigato, 2008). Težište autoričina rada je na govornom stvaralaštvu, no zanimljiva je njena podjela dramskih igara prema kriteriju sredstava izražavanja. Kunić (1991) je za osnovna sredstva izražavanja uzela riječ, pokret i glas (zvuk) te prema njima razlikuje sljedeće vrste dramskih igara:

- a) Igre u kojima je osnovno sredstvo izražavanja riječ
- b) Igre u kojima je osnovno izražajno sredstvo pokret
- c) Igre u kojima je osnovno izražajno sredstvo glas, zvuk

Devedesetih godina u velikom broju zemalja dramski odgoj postaje zaseban nastavni predmet, ali se istovremeno kao metoda uvodi i koristi u nizu nastavnih područja. Javljaju se novi priručnici koji govore o različitim metodama dramskog odgoja. U Hrvatskoj, Iva Gruić se predstavila knjigom *Prolaz u zamišljeni svijet* (2002). To je procesna drama ili drama u



nastajanju. Sama autorica je odredila smjerove kuda vodi *drama za odgoj* kako naziva bavljenje dramskim odgojem: jedni dramu shvaćaju kao sredstvo u ovladavanju znanjima i vještinama, a drugi žele uspostaviti vezu s dramom kao umjetničkom formom (Vigato, 2008). Rosandić (2005) u knjizi *Metodika književnoga odgoja* opisuje mogućnost povezivanja različitih oblika jezičnog i scenskog izražavanja i stvaranja. Tako kao stvaralačke oblike jezičnog i scenskog izražavanja navodi: scenske govorne igre, opis zamišljenih predmeta, opis zamišljenih prostora, opis zamišljenih likova, usmeno stvaranje dramske priče, pismeno stvaranje dramske priče, usmeno oblikovanje dijaloga, pismeno oblikovanje dijaloga, usmeno oblikovanje monologa, usmeno oblikovanje didaskalije, pismeno oblikovanje didaskalije, usmeno oblikovanje afiša i pismeno oblikovanje afiša. Hrvatski centar za dramski odgoj tiskao je knjigu *Igram se, a učim* (2007). Ovo je prvi školski priručnik koji se bavi dramskim izrazom kao metodom rada u razrednoj nastavi. Glavni dio priručnika sadrži osamdeset i jednu prilagodbu opisnih postupaka za nastavu određenih predmeta u nižim razredima osnovne škole.

## 8. NASTAVNA PODRUČJA HRVATSKOGA JEZIKA S TEMATIKOM DRAME I DRAMSKOG ODGOJA

### 8.1. Struktura dramskoga teksta

Dramski tekst je ishodište dramske umjetnosti. On određuje što glumac govori na sceni i daje više ili manje određene naputke o tome kako govori, što i kako radi. Njegova određenost u tom pogledu može biti vrlo iscrpna u didaskalijama (Švacov, 1976). Opis i pripovijedanje u drami od sporedne su važnosti i javljaju se samo izuzetno. Fabula se u drami ne pripovijeda, nego se njeno odvijanje postiže izmjenom dramskih situacija, tj. odnosa između likova u nekom trenutku, i njihovim govorom koji se odnosi na ono što je bilo, što će biti, ili što jest kako unutar tako i izvan prostora scene (Solar, 2005). Dramsko djelo odlikuje napetost koja proizlazi iz nekih suprotnosti. Najprikladnije je stilsko sredstvo za izražavanje suprotnosti između karaktera, odnosno suprotnosti misaonih stavova u drami dijalog (prema grčkom *diálogos*, razgovor) (Solar, 2005). Dramski dijalog obično podrazumijeva verbalnu komunikaciju među likovima. Osnovni kriterij dijaloga je kriterij prijenosa informacija te reverzibilnost komunikacije (Pavis, 2004). Pored dijaloga, u drami se upotrebljava i monolog (prema grčkom *mónos*, sâm, jedan, i *lógos*, riječ) u kojem jedan akter drame iznosi vlastito stajalište, raspoloženje, namjere i sl. Izmjenom dijaloga i monologa u drami se postiže raznolikost u govoru likova koji čini osnovno sredstvo izražavanja autora, a izmjenama u mjestu odigravanja radnje, ulascima i izlascima glumaca te različitim načinima na koje se mijenjaju dramske situacije, postiže se raznolikost u toku razvijanja radnje. Svaka drama mora biti podijeljena na neke dijelove, od kojih su neki uvodni, neki središnji, a neki završni. Izraz toga je i formalna podjela drame na činove, slike i prizore odnosno scene (Solar, 2005). Čin se definira kao vremenska i pripovjedna jedinica, više u odnosu na njegove granice nego u odnosu na njegov sadržaj. Naime, čin se završava kada svi likovi izađu sa scene ili kada dođe do znatne promjene u prostorno-vremenskom kontinuitetu, u slučaju da je fabula podijeljena na značajne momente (Pavis, 2004). Metodičkim činom pokazuje se srodnost nastave i dramske umjetnosti koja također poznaje pojam i ulogu čina u svojoj strukturi (čin je jedinica dramskog teksta, odnosno kazališne predstave). Fenomenološki gledano, organizirani odgojno-obrazovni proces, a posebice nastava kao njegov najčešći oblik, ima svoju dramaturgiju. Događa se na sceni (učionica), ima scenarij (nastavni program), fabulu

(struktura nastavnog sata, odnosno nastavne jedinice), glumce (učenici, učitelj) i redatelja (učitelj), a također i (učioničku) scenografiju. (Bežen, 2008).

Prema Kermek-Sredanović (1985) metodika književnosti dramskom tekstu treba pristupiti ne izjednačavajući ga s proznim tekstom, već treba uvažavati i teatrološku (scensku) koncepciju koju u sebi nosi. Literarni pristup dramskom djelu ne bi smio samo obuhvaćati analizu književno-jezičnih sredstava, već bi dobra interpretacija trebala uvažiti i analizu nejezičnih sredstava teksta. Svaka interpretacija dramskog djela trebala bi uvažiti sve posebnosti dramskog teksta, jer u suprotnome dolazimo do takozvane epizacije dramskog djela (Rosandić, 2005) koja se zasniva isključivo na analizi epskih elemenata u drami. Dok se dramski tekst sastoji isključivo iz govornih znakova, njegovo scensko oživotvorenje sastoji se od novog sustava u kojem nalazimo govornu interpretaciju glumaca, gestiku, likovne sastavnice predstave, ali i znakove redateljskog tumačenja tog predloška (Batušić, 1991). Doživljaj takvog djela uključuje i vizualnu i auditivnu komponentu koja zajedno s literarnim predloškom čini jedinstvo scenskog izraza. Teatrološkom analizom učenike upoznajemo sa zakonitostima i mogućnostima koje nam kazalište daje kako bi literarno djelo oživjelo na pozornici (Grahovac-Pražić i Mesić, 2014).

## **8.2. Nastava književnosti i medijske kulture**

*„Metodički pristup svakom nastavnom sadržaju, pa tako i književnosti i medijskoj kulturi, podrazumijeva zajedničko razmatranje udjela u nastavi svih pojedinačnih disciplina koje sudjeluju u ostvarivanju te nastave“* (Bežen, Budinski, Franjčec, Germadnik i Zelenika Šimić 2013, str.13). Discipline koje sudjeluju u nastavi književnosti i medijske kulture su:

- 1.) matična znanost koja proučava sadržaj koji se uči, u našem slučaju to su književnost kao umjetnost, znanost o književnosti te sadržaji ostalih medija koje predviđa nastavni program, a koje poučavaju discipline filmologija, teatrologija, mediologija-znanost o medijima;
- 2.) filozofija i njene discipline: logika, etika i estetika;
- 3.) psihologija, osobito dječja, razvojna i psihologija odgoja i obrazovanja;
- 4.) pedagogija (opći ciljevi i okolnosti odgojno-obrazovnog procesa koji proizlaze iz društvenog uređenja), a posebno njena disciplina didaktika;
- 5.) metodika (metodika književnosti i medijske kulture) povezuje u odgojno-obrazovnom činu (nastavnoj jedinici, nastavnom satu) elemente svih prethodno navedenih disciplina koji su potrebni za konkretni čin pouke (učenja, spoznaje zadanog sadržaja), osmišljava prijenos znanja iz matične znanosti u nastavu pojedinog nastavnog predmeta (područja) na određenom

stupnju školovanja i utvrđuje najučinkovitije putove tog prenošenja koji će dovesti do cilja nastave-novih znanja, sposobnosti i odgojnih vrednota učenika. Književnost i mediji važni su za odgoj i obrazovanje po tome što šalju poruke koje utječu na ljudsko ponašanje i izgradnju ljudske ličnosti. Osim toga upoznavanje i poučavanje književnosti i medija pozitivno djeluju na sveukupni psihički razvoj djece i mladeži poticanjem i obogaćivanjem njihova emotivnog i intelektualnog svijeta (Bežen, 2003).

### 8.2.1. Primjer nastavnog sata dramske književnosti za razumijevanje pojma metodičkog čina

Polazni književno-metodički predložak je igrokaz spisateljice Jadranke Čunčić-Bandov „Jesenska garderoba“. Tom udžbeničkom jedinicom predviđeno je da učenici prepoznaju strukturu igrokaza, uvježbavaju glumačke vještine (preuzimanje uloge), scenski prikazu radnju i likove te steknu dramsko iskustvo u izvođenju igrokaza.

**Tablica 6.** Struktura nastavne jedinice iz dramske književnosti (Bežen, Budinski, Kolar Billege, 2012).

| <b>NASTAVNE<br/>ETAPE</b>                       | <b>ŠTO?</b><br>(metodički pristup)   | <b>KAKO?</b><br>(slijed poučavanja)  | <b>ZAŠTO?</b><br>(znanstvena utemeljenost)   |
|---|--|--|--|
| <b>Emocionalno-intelektualna motivacija</b>     | Nastavni sat interpretacije dramskog teksta započinje emocionalno-intelektualnom motivacijom koja potiče učenike na prisjećanje i prepoznavanje jesenskih mirisa, boja, zvukova i okusa. | Učitelj razgovara s učenicima o zapažanjima u školskom dvorištu, šumi, livadi ili uz more.                                 | Navedene aktivnosti pomažu poticanju dječje kreativnosti, samoizražavanja i osobnog razvoja s pomoću dramskog medija.    |
| <b>Najava i lokalizacija književnoga teksta</b> | Učitelj najavljuje igrokaz.  | Učitelj može najaviti igrokaz tako da predstavi likove ježa i vjeverice slikom ili lutkom.                                 | Važno je pripremiti učenika za potpun doživljaj književnoga teksta i pobuditi interes za slušanje i interpretaciju.      |
| <b>Izražajno čitanje teksta</b>                 | Učenici su uključeni u jezične djelatnosti slušanja (izražajnog čitanja teksta), gledanja (prate pokrete, geste i mimiku) i znakovanja (smijeh, čuđenje...)                              | Učitelj izražajno čita igrokaz poštujući vrednote govorenoga jezika i uživljavajući se u uloge (boja glasa, pokret, gesta, | Dramski tekst zahtijeva svojevrsno scensko zamišljanje koje je omogućeno specifičnim postupkom interpretativnog čitanja. |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
|   |   | mimika).  | Osim poštivanja vrjednota govorenoga jezika (u skladu s jezikom književnoga djela i uloga), učitelj čitanjem potiče učenikove imaginativne procese (zamišljanje likova, mjesta radnje i sl.), intonacijom, mijenjanjem boje, tona i jačine glasa te pokretom (gestama i mimikom) prati čitanje. |
| <b>Emocionalno-intelektualna stanaka</b>              | Potrebna je da bi učenik mogao izraziti doživljaj djela.  | Učenicima omogućujemo da u kraćem vremenu oblikuje svoj doživljaj teksta.   | Taj trenutak je važan jer omogućuje učenicima da usustave doživljaj i razmišljanje o kojem će raspravljati.   |
| <b>Objavljivanje doživljaja i ispravljanje iskaza</b> | U nastavnoj etapi objavljivanja doživljaja provjerava se učenikov emocionalni doživljaj dramskog teksta, ali i razumijevanje slušno primljenog teksta (radnje, likova i dr.).   | Učitelj će provjeriti učenikov emocionalni doživljaj dramskog teksta.   | Potiče se govorno stvaralaštvo tako što će učeniku biti omogućeno izražavanje subjektivnog dojma o tekstu.  |
| <b>Interpretacija (analiza) književnoga teksta</b>    | Interpretacijska analiza u ovome nastavnom satu temeljit će se na prepoznavanju književnoteorijskih pojmova igrokaza, glume, uloge i glumaca u dramskom tekstu te na uočavanju karakteristika igrokaza kao književnog teksta koji se bitno razlikuje od pripovjednog teksta (uloge, glumci, scena i sl.). | Učenici čitaju igrokaz i uočavaju manje poznate riječi. Čitanje igrokaza po ulogama.  | U interpretaciji učenik uočava bitne elemente koje sadrži igrokaz i upoznaje ga kao književnu vrstu. Učenike se u nastavnoj dijaloškoj i višesmjernoj komunikaciji upućuje na kulturu govorenja i slušanja te izražavanja vlastitih misli i osjećaja.   |
| <b>Sinteza</b>  | Cilj je procesa uvesti sudionike u zamišljeni dramski svijet da dožive i isprobaju zamišljene situacije. Preuzimanjem uloga zajedno će stvarati dramsku priču-dramski svijet.   | Podijeliti učenike u parove-objasniti im da će oni biti glumci jer će glumiti likove iz igrokaza. Glumci imaju uloge u igrokazima i kazališnim predstavama. | Važno je učenicima napomenuti da se prilikom scenskog izražavanja koriste mimikom i gestama te da u ulogu unesu svoj subjektivni doživljaj lika koji glume.   |

|                        |  |   |  |
|------------------------|--|---|--|
|                        |  | Ostali učenici bit će gledatelji ili publika.   |  |
| <b>Stvaralački rad</b> | Uživljavanjem u uloge učenici dramatiziraju tekst. | Sudionici će kreirati zamišljene situacije u kojima se nalaze likovi. Moguće je mijenjati mjesto radnje, unositi vlastite motive koji pokreću radnju ili dodavati likove. | Svrha je stjecanje dramskog iskustva u izvođenju igrokaza. |

### 8.2.2. Primjer nastavnog sata medijske kulture za razumijevanje pojma metodičkog čina

Cilj ove nastavne jedinice je upoznati učenike s pojmovima kazališna predstava te razlikovati pozornicu od gledališta. Obrazovno-funkcionalne zadaće nastavnog sata su: primanje (recepcija) kazališne predstave primjerene za dob drugoga razreda, razlikovanje kazališne predstave od filma, razlikovanje pozornice od gledališta, razvijanje sposobnosti doživljavanja i spoznavanja scenskog teksta i izvedbe. Odgojne zadaće podrazumijevaju razvijanje afiniteta za scensku umjetnost, poticanje učenika na odlazak u kazalište i poučavanje kako se treba ponašati u kazalištu.

**Tablica 7.** Struktura nastavne jedinice iz medijske kulture

| <b>NASTAVNE ETAPE</b>                       | <b>ŠTO?</b><br>(metodički pristup)             | <b>KAKO?</b><br>(slijed poučavanja)  | <b>ZAŠTO?</b><br>(znanstvena utemeljenost)   |
|---|--|--|--|
| <b>Emocionalno-intelektualna motivacija</b> | Nastavni sat započinje razgovorom o kazalištu. | Učitelj razgovara s učenicima o kazalištu.<br>Jeste li kada bili u kazalištu?<br><br>Idete li često u kazalište?<br><br>Što ste sve gledali u kazalištu? | Navedenom aktivnošću potiče se komunikacijska interakcija, a izborom sadržaja i specifičnih pojmova uključuje se učenika u komunikacijski čin. Takvim metodičkim postupkom unaprjeđuje se vještina učenikova usmenog izražavanja (jasno, tečno i strukturirano govorenje). |

| <b>NASTAVNE<br/>ETAPE</b>   | <b>ŠTO?</b><br>(metodički pristup)  | <b>KAKO?</b><br>(slijed poučavanja)   | <b>ZAŠTO?</b><br>(znanstvena utemeljenost)   |
|---|---|---|--|
| <b>Najava<br/>predstave</b>                                       | Učitelj najavljuje posjet kazalištu i predstavu koja će se gledati.   | Učitelj upozorava na ponašanje u kazalištu i za vrijeme gledanja predstave.   | Važno je pripremiti učenika za potpun doživljaj odlaska u kazalište i pobuditi interes za predstavu.   |
| <b>Gledanje<br/>kazališne<br/>predstave</b>                       |   |   |  |
| <b>Objavljivanje<br/>doživljaja i<br/>ispravljanje<br/>iskaza</b> | U nastavnoj etapi objavljivanja doživljaja provjerava se učenikov emocionalni doživljaj predstave, ali i razumijevanje slušno primljenog teksta (radnje, likova i dr.).     | Učitelj će provjeriti učenikov emocionalni doživljaj predstave.   | Potiče se govorno stvaralaštvo tako što će učeniku biti omogućeno izražavanje subjektivnog dojma o predstavi.  |
| <b>Interpretacija<br/>(analiza)<br/>kazališne<br/>predstave</b>   | Interpretacijska analiza u ovome nastavnom satu temeljit će se na razumijevanju odgledane kazališne predstave.  | Pitanja oblikujemo tako da odgovarajući na njih učenici prepričaju predstavu po dijelovima. Razgovor o pojedinim likovima u predstavi, njihovim postupcima i osobinama. | Usmjereni razgovor u analizi kazališne predstave vodi k postizanju obrazovnog cilja. U interpretaciji potrebno je jednostavno opisati događaje, istaknuti reakcije i osjećaje te tako predstaviti likove i kronološki slijed događaja. |
| <b>Sinteza</b>  | U nastavnoj etapi sinteze slijedi uopćavanje sadržaja vezanog za učenje književnoteorijskog pojma. Uključenošću u jezične djelatnosti slušanja, pisanja i govorenja učenici | Skrenuti učenicima pozornost na razliku između kazališne predstave i filma, između pozornice i gledališta.  | U etapi sinteze učitelj je metodičkim postupcima odredio okvir komunikacije o odgledanoj kazališnoj predstavi, a planiranim postupcima učenika dovodi do razumijevanja ključnog pojma i interiorizacije odgledane predstave.           |

|                        |  |   |   |
|------------------------|--|---|---|
|                        | će osvijestiti redoslijed događaja u predstavi.  |   |   |
| <b>Stvaralački rad</b> | Podijeljeni u izabrane skupine učenici osmišljavaju predstavljanje dijelova odgledane predstave. | Sudionici će kreirati zamišljene situacije u kojima se nalaze likovi. Moguće je mijenjati mjesto radnje, unositi vlastite motive koji pokreću radnju ili dodavati likove. | Svrha je stjecanje dramskog iskustva u izvođenju improviziranih dramskih prikaza. |

### 8.3. Dramski postupci i učenje jezika

Jezik je jedinstvena ljudska pojava, apstraktan sustav znakova koji poglavito služi za sporazumijevanje, iako ima brojne druge uloge, poput poimanja svijeta, sredstva djelovanja, sredstva stvaranja, sredstva poistovjećivanja itd. Kako god jezik određivali, a odrednice jezika su brojne, jezikoslovci se danas uglavnom slažu da je on sustav znakova koji se ostvaruje različitim jezičnim djelatnostima (Jelaska, 2005). U ranojezičnoj fazi teži se razvoju izražajnih komunikacijskih sposobnosti svih vrsta, posebno osposobljavanju učenika da se snalazi u svakodnevnim priopćajnim situacijama, usmenim i pismenim. Kada učenici steknu psihofizičke i spoznajne preduvjete, postupno se prelazi na apstraktne gramatičke kodove koji podrazumijevaju učenje teorijskih osnova jezika (Aladrović, 2008). Gramatika, tj. hrvatski jezik bi se trebao poučavati zorno, primjerima iz svakodnevnih komunikacijskih situacija, uključujući i sustave kojima se prenose jezične obavijesti i odnosi među osobama koje se sporazumijevaju, tj. uključujući kognitivne, komunikacijske i psihosocijalne elemente (Pavličević-Franić, 2005). Ovladavanje gramatičkim strukturama jezika osnovni je preduvjet njegovoj suverenoj uporabi. S druge pak strane, gramatika se u učenju jezika ne može (i ne smije) zaobići-pitanje je samo kako pravilno pristupiti njezinu poučavanju (Kodrić, 2013). Richard Via (1976) iznosi tri bitne odrednice drame u učenju jezika:

- 1) Drama omogućuje uporabu prirodnog, razgovornog jezika u smislenom kontekstu; stvaraju se dramski likovi čija je interakcija motivirana dramskim kontekstom što omogućuje studentima da ulaskom u karakter lika dobiju motivaciju za stvarnu, smislenu komunikaciju, što druge metode rijetko generiraju.



- 2) Drama razvija senzibilitet za govor tijela te kulturološke odrednice društva čiji jezik osoba uči: udaljenost od sugovornika, odnos prema taktilnosti ili zadržavanja pogleda, stupanj jezične formalnosti, rukovanje i slično.
- 3) Drama stvara visoko motivirajuće razredne aktivnosti za učenje jezika učenika srednjega i naprednog stupnja.

Dakle drama je, kao kontekst najbliži prirodnome u razrednim uvjetima, uglavnom pogodovala naprednijim korisnicima jezika (Kodrić, 2010). Prema Wessels (1987) dramski postupci u nastavi jezika potiču uporabu smislene interakcije sugovornika koja je približna stvarnoj komunikaciji, pravilnu uporabu prozodijskih sredstava, novih riječi, pojmova i sintagmi u stvarnim kontekstima.

Osim ciljeva, zadaća i mnogih zajedničkih sadržaja, metode i oblici rada omogućuju povezivanje hrvatskoga jezika i dramskog odgoja (korelacije i integracije) na nekoliko načina:

- primjenom metoda i/ili oblika rada dramskog odgoja u nastavi hrvatskoga jezika;
- primjenom metoda i /ili oblika rada nastave hrvatskoga jezika u nastavi dramskog odgoja;
- obrađivanjem istih sadržaja s istim ciljevima i zadacima;
- obrađivanjem istih sadržaja s različitim, specifičnim ciljevima i zadacima;
- primjenom zajedničkih metoda i oblika rada te obrađivanjem istih sadržaja s istim ciljevima i zadacima.

Uz navedene mogućnosti uspostavljanja korelacija i integracija između nastavnoga predmeta hrvatski jezik i dramskoga odgoja, moguće ih je povezati i na osnovi činjenice da predmet hrvatski jezik i dramski odgoj nerijetko ostvaruju nezavisno jedan o drugome iste korelacije s drugim nastavnim i nenastavnim područjima, osobito s društvenom i umjetničkom skupinom predmeta, pa se u tom slučaju povezuju na razini sadržaja i/ili metoda i oblika rada te korelacija i integracija s drugim predmetima, pri čemu dramski odgoj može biti most, poveznica s drugim predmetima i izvannastavnim područjima života (Fileš i sur., 2008).

#### 8.4. Prednosti i nedostaci dramskih postupaka u nastavi

Najuočljivija odlika dramskoga postupka, što je ujedno i njegova najveća prednost, jest prividna neobveznost, ali i stvarna opuštena atmosfera koja nastaje u učionici. Dramski postupci omogućuju učeniku da na jednostavan i prihvatljiv način usvaja nove spoznaje i da nove spoznaje duže pamti (Vodopija i Krumes Šimunović, 2013). Dramski postupci pomažu učeniku:

- izraziti i razviti osjećaje, sklonosti, sposobnosti i stavove tijekom nastavnog procesa;
- razviti govorne i izražajne sposobnosti i vještine;
- razviti maštu i kreativnost;
- razviti motoričke sposobnosti i „govor tijela“;
- steći i razviti društvenu svijest i njezine sastavnice: (samo)kritičnost, odgovornost i snošljivost;
- razviti humana moralna uvjerenja;
- steći sigurnost i samopouzdanje;
- razumjeti međuljudske odnose i ponašanje;
- naučiti surađivati, cijeniti sebe i druge te tako steći priznanje drugih.

Lugomer (2000) iznosi nekoliko naizgled nerješivih problema koji se odnose na primjenu dramskih postupaka u nastavi.

**Nedostatak vremena** za izvođenje dramskih igara uz preopsežan program neproporcionalan broju sati kojima se raspolaže. Taj problem prestaje biti problem ako dramski odgoj prihvatimo kao jednu od metoda. Dramska igra nije sama sebi svrhom i u koncepciji u kojoj ona nije sadržaj rada, nego metoda, njome ćemo obogatiti nastavu i učiniti je dinamičnijom, raznovrsnijom i zanimljivijom. Ne treba se plašiti “izgubiti” sat ili dio sata u igri jer pri tome nećemo izostaviti obrazovne zadatke, a bit ćemo u prilici istovremeno se intenzivnije baviti ostvarivanjem funkcionalnih i odgojnih zadataka. Uz to, jasno je kakve je rezultate moguće ostvariti u visokomotiviranoj skupini kakva je redovito skupina u kojoj je igra metoda rada.

**Vesela gužva** kakva vlada u igri. U nekim igrama potrebno biti fizički aktivan, ustati s mjesta, narušiti “raspored sjedenja”, raditi u skupinama istovremeno govoreći i krećući se, no i u takvoj prividnoj nedisciplini postoje pravila i unutrašnji red koji igrači poštuju ako im se daruje povjerenje. Učitelj ne mora biti “redar”, “policajac”. Ulogu čuvara reda i poštivanja pravila igara preuzimaju učenici – oni kojima je stalo do učenja igrom, a to su uglavnom svi. Pojedince koji isprva pokušavaju narušiti dogovorena nepisana pravila, socijalizira grupa.

Češće pritisak grupe i nije potreban jer upravo djeca koja se ne mogu afirmirati u nekim klasičnim oblicima rada, u dramskim igrama dobivaju priliku ravnopravno sudjelovati u radu pa njihovo ponašanje, ako i nije inače takvo, postaje prihvatljivo.

**Kako naučiti dramsku metodu?** Dramski se odgoj najlakše uči metodom vlastite kože na radionicama i seminarima. Na žalost, takve su radionice malobrojne i stoga većini nedostupne. Istraživanje koje je provela Rudela (2013) je pokazalo da većina ispitanika, njih 71,4 % (N=116) od sveukupnog broja ispitanika (N=161) smatra da dramski odgoj ne može zaživjeti kao samostalni predmet. Kao razloge navode: preopterećenost satnice/djece (najzastupljeniji razlog), dovoljna je integracija u postojeće predmete, trebao bi biti izbor ovisno o interesu pojedinca, dok ih dio smatra da dramski odgoj nema materijalnih uvjeta za rad i nije potreban. Nažalost, većina ispitanika 80,7 % (N=130) se ne smatra kompetentnim za predavanje predmeta dramski odgoj, a kao razlog navode da nisu educirani. S druge strane, čak 91,3% ispitanika (N=147) koristi dramske postupke u poučavanju nastavnih sadržaja. Najčešće ih primijenjuju u nastavi hrvatskoga jezika.

## 9. ODNOS DRAME I IGRE U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE

Umjetnički sadržaji bitna su dimenzija odgojnih utjecaja na cjeloviti razvoj djeteta. Na nužnost uključivanja umjetničkih sadržaja u proces odgoja i obrazovanja ukazali su još brojni antički mislioci. Prema Aristotelovu shvaćanju prisutnost umjetnosti u odgoju doprinosi razvoju cjelovite ličnosti odnosno umjetnički odgoj nužno usmjerava pojedinca na mogućnosti izbora dobrog i razlikovanja dobrog od lošeg u svijetu koji ga okružuje (Mendeš, Ivon i Pivac, 2012). Umjetnost na sebi svojstven način nudi čovjeku mogućnost za razumijevanje života i stvaranje identiteta, kako kulturnoga tako i osobnoga (Dragović i Balić, 2013). Shvatimo li dramski odgoj kao oblik učenja i poučavanja kroz dramsko iskustvo, pri čemu se kao specifičan medij rabi dramski izraz, dakle, svaki oblik izražavanja u kojemu su stvarni ili izmišljeni događaji, bića, predmeti, pojave i odnosi predstavljeni pomoću odigranih uloga i situacija (Fileš i sur., 2008) tada iz navedenog proizlazi: osnova dramskog izraza je (dramska) igra kao stvaralački čin. Stvaralaštvo je općenita, djetetu imanentna tendencija razvoja jer u njega postoji prirodni interes za okolinu, za njenim istraživanjem i otkrivanjem te stvaralačkom preradom iskustva. Upravo igra omogućuje stvaralačku preradu objektivnog i realnog. U njoj dijete fleksibilno organizira poznate dijelove na nov i izvoran način (Šagud, 2002). Dječja igra ima dakle u svom biću jednu bitnu značajku umjetnosti: ona nije kopija života, kao što to nije ni umjetnost. I umjetnost je jedna vrsta igre u odnosu na realan život navodi Pražić (u Nola, 1984). Slično obrazlaže i Bateson (u Bretherton, 1984) te kaže da igra najčešće nije pokušaj vjerne rekonstrukcije, već proces u kojem dijete sastavlja nove mape i preobražava stare. U simboličkoj igri, primjerice, dijete na individualan način rješava probleme, primjenjuje i varira raznovrsne tipove ponašanja, stavlja se u nove i neobične kontekste u kojima se koristi poznatim obrascima i tako ih vrjednuje, mijenja i njima ovladava (Brainerd, 1982, u Šagud, 2002).

Igra je aktivnost koju pretežito vežemo uz djetinjstvo i slobodno vrijeme. Učenik je socijalno biće koje se od rođenja razvija i raste na slojevima kulture kojom je okružen. Okružen je predmetima koji su oblikovani kulturom, znakovnim sustavom koji je rezultat kulturno-povijesnog razvoja, specifičnom ljudskom interakcijom, itd. Sve to određuje njegovu igru (Duran, 2011). Friedrich Fröbel, njemački pedagog, posebno je zaslužan za uvođenje igre u odgojno-obrazovni sustav. Predstavio je igru kao najveću dječju potrebu, aktivnost kojoj se dijete predaje bez ostatka. U igri izražava i ostvaruje cjelokupan razvoj svog bića i usavršava svoje funkcije. Djeca u igri stječu iskustva i socijaliziraju se (Udiljak, 2010). *„Istraživanja učinkovitosti primjene igre u razrednoj nastavi potvrdila su da je učenje kroz igru efikasnije*

od klasičnog načina poučavanja, dovodi do veće aktivnosti učenika, pridonosi boljoj atmosferi u razredu te sadržaji naučeni kroz igru ostaju u dugoročnom pamćenju učenika. Promatrajući reforme školstva (npr. HNOS), alternativne i suvremene programe i pravce u odgoju i obrazovanju (npr. škola Marije Montessori i Waldorfska škola), vidimo da svi oni ističu veliku važnost učenja kroz igru. Učenje kroz igru važno je na svim razinama odgoja i obrazovanja, a naročito u mlađoj dječjoj dobi“ (Nikčević-Milković, Rukavina i Galić, 2010, str.110). Igra kao nastavna metoda prisutna je u svim predmetima osnovne škole, štoviše, korištenje igre kao nastavne metode poželjno je, osobito u mlađim razredima osnovne škole, odnosno u razdoblju kada se djeca nalaze u fazi konkretnih misaonih operacija (Piaget, 1977). Igre u nastavi moraju imati obrazovan sadržaj te ne mogu biti metoda besciljnog ispunjavanja vremena u odgojno-obrazovnome procesu. Učitelj treba spoznati prednosti korištenja igre u nastavi (Mubaslat, 2012). „Igra pomaže razvoju djeteta u smislu napredovanja, usvajajući različita znanja i vještine (navike). Pojedinaac kroz igru razvija sve svoje razvojne aspekte: a) kognitivni (igra zahtijeva rješavanje problema, planiranje, kritičko mišljenje, kreativnost, evaluaciju, intelektualnu radoznalost, heuristiku ili otkriće, smisao za humor, itd.), b) razvoj govora (usvajanje jezičnih pravila i funkcija; igra je prostor verbalnih interakcija i snalaženja u njima; razvoj jezične kompetentnosti, itd.), c) socijalno-emocionalni (razvoj slike o sebi; razvoj samopoštovanja, samokontrole, samoregulacije; razvoj motivacije, empatije, prosocijalnog ponašanja; socijalizacija djeteta razvojem socijalnih vještina, tolerancije, grupne pripadnosti, itd.), d) psihomotorni (razvoj grube i fine motorike; razvoj muskulature, itd.)“ (Nikčević-Milković, Rukavina i Galić, 2011, str.108.). Kad obraćamo pažnju djetetu, njegovim potrebama, interesima, problemima i potencijalima njegova razvitka, što za dijete rane dobi omogućuje igra, unosimo u život svakog djeteta dar umjetnosti (Mendeš, Ivon i Pivac, 2012). Činjenje/ izvođenje/ uprizorenje doživljenog iskustva, preciznije interpretacija tog iskustva putem igre kojom dijete/čovjek svoje iskustvo pokazuje, ono je što usko povezuje dramski odgoj sa životom. Slijedom navedenog: odgoj dramom moguće je promatrati kao iskustveno, djelatno učenje kojim se stječe, iskustvom oživotvoreno znanje (Dragović i Balić, 2013).

## 10. RAZVOJ UČENIČKIH KOMPETENCIJA

U suvremenoj znanstvenoj i stručnoj literaturi, u teorijskim prikazima modernog odgojno-obrazovnog sustava, sve češće nailazimo na mnogobrojne pokušaje definiranja *novih temeljnih vještina* (new basic skills), *ključnih kompetencija* (key competences), *vještina rješavanja problema* (problem solving skills) ili *životnih vještina* (life-skills) (Hoskings i Fredriksson, 2008) koje bi učenici trebali razvijati tijekom svoga školovanja. U obrazovnoj praksi, na svim razinama odgoja i obrazovanja, uočava se značajan preokret u pristupu poučavanju i učenju. Dominacija paradigme *prijenosa znanja* značajno se smanjuje u korist novih paradigmi poput *poučavanja usmjerenog na proces učenja* te *odgoja i obrazovanja utemeljenog na razvoju učeničkih kompetencija*, poznatiji pod nazivom Competency-Based Education (CBE) (Hoskins i Deakin Crick, 2010).

Za razliku od većine postojećih nastavnih planova i programa koji se temelje na akumuliranim strukturama znanja i zahtjevima za njihovom reprodukcijom, kurikulum utemeljen na razvoju učeničkih kompetencija podrazumijeva razvoj integriranih i kompleksnih vještina učenika koje nisu samo zbroj određenih vještina i sposobnosti već mnogo više od toga. On podrazumijeva razvoj cjelovite osobnosti svakog učenika, uključujući njegovu kognitivnu, afektivnu i konativnu dimenziju. Konačni cilj takvog obrazovanja postaje samoregulirano učenje koje pretpostavlja razvoj učenikove osobnosti, individualnosti i originalnosti (Tot, 2010). Za ostvarenje cilja potrebna je primjena integriranog pristupa koji zahtjeva orijentaciju prema procesu učenja i zadacima koji su oblikovani na način da se uklapaju u realnu životnu dimenziju. Kurikul nema više zadaću samo naučiti, već osposobiti učenike za učenje, za ovladavanje informacijama te se u tom smislu sve veća pažnja počinje pridavati proceduralnim znanjima (MZOS, 2011).

Dok je u obrazovanju utemeljenom na stjecanju znanja u središtu pozornosti pitanje *što* učitelji trebaju poučavati, a učenici učiti, izraženo ključnim pojmovima i pojmovnim strukturama, obrazovni proces usmjeren na razvoj učeničkih kompetencija najbitnijim smatra pitanje *zašto* je nešto važno naučiti i kako se naučeno može uspješno primijeniti u rješavanju složenih problemskih životnih situacija (Hoogveld, 2003). Vijeće Europe i Europski parlament usvojili su 2006. godine *Preporuku o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* kojom se iskazuje stav europske obrazovne politike prema ključnim kompetencijama kao važnom sastavnom dijelu osobnosti svakog europskog građanina (European Parliament and Council, 2006). Zahtjevi koji se stavljaju pred učenike odnose se na dobro razvijene vještine komuniciranja, sposobnost za samostalno učenje, društvenost, sposobnost rada u

timu, sposobnost prilagodbe novim okolnostima, sposobnost promišljanja, sposobnost pretraživanja i vrednovanja informacija (Bates, 2004). Takvim pristupom učenici razvijaju znanja, sposobnosti i stavove koji će doprinijeti njihovom oblikovanju kao aktivnih mladih građana suvremenog društva.

### **10.1. Definiranje pojma kompetencije**

Od početka procesa pristupanja Europskoj uniji ključne teme i pitanja na području nacionalnog obrazovanja odnosile su se na pojam kompetencije. Obrazovanje postaje središte političkog i ekonomskog interesa, a cjeloživotno obrazovanje postaje bitan element društva znanja. U mnoštvu postojećih definicija pojam kompetencije objašnjava se na različite načine. Većina definicija pojam kompetencije podrazumijeva kao kombinaciju znanja i njegove primjene, odnosno vještina, stavova i sposobnosti potrebnih za oblikovanje cjelokupne osobnosti pojedinca i njegovog učinkovitog djelovanja. Kompetencije označavaju osposobljenost jednog ili više ljudi za obavljanje određenih zadataka odnosno postizanje ciljeva (Baranović, 2006). Kompetencije su obrazovni standardi ili dogovorene norme koje se izrađuju u svrhu povezivanja europskog obrazovnog prostora, kako bi na tržištu rada određena znanja bila prepoznata i čime bi se olakšala mobilnost radnika u Europi (Žiljak, 2007). Osim što kompetencije predstavljaju standardizirane oblike znanja i vještina, one imaju holistički karakter, odnosno uključuju kognitivnu, afektivnu, voljnu i etičku dimenziju (Rychen i Hersch Salgnik, 2003). Takvim kompleksnim definiranjem naglašava se multifunkcionalna karakteristika kompetencije i njena primjena u različitim kontekstima i situacijama. U Tuning projektu (2006) kompetencije uključuju sljedeće elemente: znanja i razumijevanje (teorijsko znanje u akademskom području, kapacitet za spoznavanje i razumijevanje), znanje o tome kako djelovati (praktična primjena znanja u određenim situacijama), znanje o tome kako biti (vrijednosti kao integralni elementi načina opažanja i življenja s drugima u društvenom kontekstu). Iz toga proizlazi da pojedinac ne posjeduje kompetencije u apsolutnom smislu već u određenom stupnju koji se može smjestiti na kontinuumu razvijenosti te razvijati vježbom i obrazovanjem (Tuning, 2006). Stečene kompetencije omogućuju učeniku ostvarenje kompleksnih zadataka i rješavanje složenih problema. Osim što obuhvaćaju kognitivne i nekognitivne aspekte osobe, važno im je obilježje njihov razvojni karakter. Konačno, kompetencije se mogu smatrati svojevrsnim potencijalom i predispozicijom za određeni oblik djelovanja (Domazet, 2009). Vlahović Štetić (2009) smatra da se kompetencije mogu operacionalno definirati kao konkretni ishodi

učenja. To bi značilo da učenik postizanjem odgovarajućih ishoda učenja dokazuje da je stekao određenu kompetenciju. U tom kontekstu jasno definirani ishodi učenja omogućit će učenicima bolje razumijevanje što se od njih očekuje, a učiteljima kvalitetan odabir nastavnih sadržaja i metoda učenja i poučavanja kojima će željeni ishodi ostvariti. Navedeni pristupi podrazumijevaju da su aktualne kompetencije poželjne i učinkovite u odgoju i obrazovanju, ali spremnost škole da napusti tradicionalnu obrazovnu paradigmu i prepusti odgovornost učenicima za vlastito učenje još uvijek je nedovoljna (Tot, 2010). Prihvaćajući globalne tendencije za razvoj učeničkih kompetencija postoji nada za razbijanje tradicionalne „škole pamćenja“ (Tot, 2010). Enciklopedijsko znanje zamjenjuje se razvijanjem sposobnosti razumijevanja, rješavanja problema i praktične primjene znanja uz stjecanje umijeća koja pridonose kvaliteti življenja učenika u suvremenom svijetu (MZOŠ, 2005).

## **10.2.   Komunikacija na materinskome jeziku**

U temeljnim dokumentima za poučavanje materinskoga jezika, *Nastavnom planu i programu za osnovne škole* (2006) te *Nacionalnom okvirnom kurikulu* (2010), sadržani su temeljni ciljevi i pretpostavke učenja i ovladavanja materinskim jezikom. U oba dokumenta temeljni je cilj nastave hrvatskoga jezika osposobiti učenike za uspješnu komunikaciju na materinskome jeziku, ali i ovladavanje sadržajima drugih predmeta te uključivanje u cjeloživotno obrazovanje. Cilj je, također, poticanje jezično-izražajnih sposobnosti, literarnih i čitateljskih sposobnosti, osvješćivanje važnosti znanja hrvatskoga jezika te razvijanje pozitivnog stava prema hrvatskom jeziku, književnosti i kulturi (Nastavni plan i program, 2006). Oba dokumenta povezana su i s dokumentom *Osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje* (European commission, 2005) u kojemu je komunikacija na materinskome jeziku istaknuta kao prva i ključna kompetencija. U skladu s tim, cilj nastave hrvatskoga jezika odnosi se na osposobljenost za pravilno i stvaralačko usmeno i pismeno izražavanje i tumačenje koncepata, misli, osjećaja, stavova i činjenica te jezično međudjelovanje u nizu različitih društvenih i kulturnih situacija (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010). Kroz jezik se uči o sebi i drugima, kroz jezik se doživljava svijet i zato nije nevažno dobro komunicirati usmeno i pismeno na svome jeziku, kako bi se jednako dobro komuniciralo na nekom drugom jeziku i učilo ostale predmete koje dijete obogaćuju i proširuju njegov rječnik i uče ga komuniciranju te tako stvaraju od djeteta osobu (Aladrović, 2008). Usvajanje materinskoga jezika u ranoj dobi odvija se u prirodnome komunikacijskome okruženju (Pavličević-Franić i Aladrović Slovaček, 2009). Dijete usvaja materinski jezik bez većih



poteškoća, ponajprije motivirano potrebom sporazumijevanja s okolinom, dakle potrebom funkcionalne komunikacije u svakodnevnim situacijama (Pavličević-Franić, 2005). U vrtićkoj dobi djecu se jeziku ne poučava, nego se svijest o jeziku razvija kroz različite jezične igre koje odgojitelji koriste u svome radu kako bi poticali jezičnu produkciju (Peti-Stantić i Velički, 2009). Polaskom u školu nastavlja se jezični razvoj u ranoj školskoj dobi. U primarnom obrazovanju, u okviru formalne školske pouke, intenzivira se izloženost jezičnim djelatnostima pa se pojačava jezična proizvodnja (govorenje, slušanje, gledanje i znakovanje), povećava se broj i raznolikost riječi u jezičnoj proizvodnji, pojavljuju se sve vrste riječi, a usvaja se i metajezik.

### **10.3. Komunikacijska kompetencija**

Komunikacijska jezična kompetencija sastoji se od nekoliko sastavnica: lingvističke, sociolingvističke, diskurzivne i pragmatične (Europski referentni okvir za jezike, 2005). Pretpostavlja se da svaka od tih sastavnica uključuje znanja, vještine i umijeća. Naziv komunikacijske kompetencije oblikovao je sociolog Dell Hymes (1972) koji je istraživao na koji način govornik u izvjesnoj društvenoj situaciji odabire baš određeni oblik jezika. Tu sposobnost govornika da između više jezičnih podsistema odabere najpogodniji Hymes naziva komunikativnom kompetencijom (Aladrović, 2008). Prebeg-Vilke (1991) ističe potrebu razvoja komunikacijske kompetencije (sposobnosti) kako bi se dijete moglo sporazumijevati u svakodnevnim životnim situacijama. Stančić i Ljubešić (1994) navode da dijete treba ovladati gramatikom materinskoga jezika kako bi ostvarilo komunikaciju, dakle smatraju kako je jezik preduvjet razvoju govora. U društvenom okruženju u kojem dijete usvaja svoj gramatički sustav, ono također usvaja i sustav njegove uporabe s obzirom na osobnosti, mjesta, svrhe te ostale komunikativne mogućnosti, ali i s obzirom na sve komponente komunikativnih događaja zajedno sa stavovima i uvjerenjima u odnosu na njih (Aladrović, 2008). Pavličević-Franić i Kovačević (2002, 2003) ističu potrebu razvoja komunikacijske kompetencije kao upotrebnog znanja jezika u svakodnevnim priopćajnim situacijama, a osobito u višejezičnim diskursima poučavanja jezika. Kompetentan korisnik jezika u komunikaciji ne znači samo posjedovati znanje o jeziku nego i sposobnost i vještinu za aktiviranje toga znanja u komunikacijskom činu (Bagarić i Djigunović, 2007). Istraživanja pokazuju da je razvijenija komunikacijska sposobnost proporcionalna uspješnijoj socijalizaciji, a utječe i na cjelokupan razvoj svestrane stvaralačke ličnosti (Pavličević-Franić 2005). U razdoblju ranoga poučavanja jezika dijete se nalazi u fazi konkretnih misaonih

operacija te ga je jeziku potrebno poučavati zorno, na temelju primjera iz svakodnevne komunikacije (Aladrović Slovaček i Pintar, 2013). Pavličević-Franić (2005) smatra da bi postupci učenja i odabir jezičnih sadržaja trebali biti u ranojezičnoj fazi usvajanja materinskoga jezika povezani s dječjim jezičnim iskustvom te psihofizičkim sposobnostima. Cook (2000) govori o poučavanju jezika u poticanju komunikacijske sposobnosti u ranojezičnom diskursu kroz igre zamišljanja, zagonetke, pitalice, rime, metafore, stvaranje bajki i slično. Potrebno je ponajprije poticati komunikacijske kompetencije (uporabno znanje o jeziku) u svakodnevnim priopćajnim situacijama, a tek potom i nešto kasnije o razvoju lingvističke kompetencije (teorijsko znanje o jeziku) (Pavličević-Franić, 2005).

#### **10.4. Komunikacijska kompetencija nasuprot lingvističkoj kompetenciji**

Komunikacijska jezična kompetencija omogućuje djelovanje pomoću lingvističkih sredstava. Ta se kompetencija odjelotvoruje u kontekstu jezične situacije putem jezičnih djelatnosti. Komunikacijska jezična kompetencija obuhvaća lingvističku, sociolingvističku i pragmatičnu kompetenciju (Budinski, 2010). Lingvistička kompetencija jest usvajanje lingvističkog znanja na razini gramatičke normativnosti, odnosno, lingvistička kompetencija jest teorijsko znanje o jeziku (Pavličević-Franić, 2005). Dijete počinje učiti lingvistička pravila kad već ima određen stupanj komunikacijske kompetencije razvijen zahvaljujući učenju materinskoga jezika u obitelji. Školski programi pretežno razvijaju lingvističku kompetenciju vodeći manje računa o razvoju komunikacijske kompetencije (Aladrović, 2008).

Lingvistička kompetencija uključuje elemente jezika kao sustava (leksikološko, fonološko, sintatičko znanje i vještine) koje učenik aktivira u sociokulturnim uvjetima komunikacije. Sociolingvistička kompetencija odnosi se na uvjete korištenja jezikom, odnosno jezično kodiranje s obzirom na društvenu normu, kontekst i kulturu komunikacije. Pragmatična kompetencija odnosi se na korištenje govorenim i pisanim jezikom (jezičnim resursima) u interakciji osoba (ZEROJ, 2005). Komunikacijski suodnos ima veliku važnost u jezičnoj proizvodnji i učenju jezika. Jezična kompetencija osobe koja uči/koristi jezik ostvaruje se obavljanjem različitih jezičnih aktivnosti koje uključuju recepciju, produkciju, interakciju i posredovanje (posebno usmeno ili pismeno provođenje). Svaka od tih aktivnosti može se primijeniti na govorene ili pisane tekstove ili i na jedno i na drugo (ZEROJ, 2005).

U Republici Hrvatskoj provedeno je nekoliko akcijskih istraživanja Prebeg-Vilke (1991), Stančić-Ljubešić (1994), Pavličević-Franić-Kovačević (2002, 2003), Pavličević-Franić

(2005), Bežen (2006) koja dokazuju da učenici osnovnih škola u usvajanju gradiva materinskoga jezika puno više vremena troše na učenje lingvističkih pravila i normi (lingvistička kompetencija), a puno manje vremena na primjenu tih pravila i stjecanje pragmatičnih jezičnih znanja (komunikacijska kompetencija).

### **10.5. Razvoj kompetencija kroz dramski odgoj**

U istraživanju korištenja dramskih tehnika među učiteljima razredne nastave (Rudela, 2011) potvrđeno je mišljenje o iznimno visokom utjecaju dramskog odgoja na razvoj socijalnih vještina i drugih kompetencija kao što su: poboljšavanje govornih i izražajnih sposobnosti, razvoj kreativnosti, sposobnosti samostalnog rješavanja problema, smanjenje nasilja u grupi, povećanje osjećaja odgovornosti, poticanje kritičkog mišljenja, razvoj empatije i jačanje samopouzdanja, odnosno razvoja životnih vještina. Škole, iako odgojno-obrazovne ustanove, prvenstveno razvijaju akademske vještine. Pretpostavka je da su akademske vještine potrebne svakom učeniku da bi bio uspješan u životu. Kada se učitelji malo bolje zamisle, shvatit će da je to zapravo besmislena pretpostavka zato što će akademske vještine imati malu važnost ako djeca prije toga nisu naučila važnost društvenih i životnih vještina (Nelsen, Lot i Glenn, 2000). Upravo je dramski odgoj, u samom sustavu škole, u bilo kojem obliku idealan alat za razvoj životnih vještina. Na koji će to način biti kao nastavni predmet, kao izvannastavna (ili čak izvanškolska) aktivnost ili kao didaktička metoda primjenjiva u različitim odgojno-obrazovnim područjima, poljima i predmetima (Krušić, 2014) bilo bi vrijedno promisliti jer svaki od tih načina rada zahtjeva i nameće svoje metode i ciljeve.

Veliki je broj istraživanja u svijetu o utjecaju dramskog odgoja na životne vještine. Bouderault (2010) ističe važnost dramskog odgoja u nastavi engleskog jezika u razredima u kojima engleski nije materinski jezik, a osobito u procesu dobivanja pažnje i razvoju motivacije za sadržaj. Smatra da pruža mogućnost osobnog rasta, da razvija kritičko mišljenje, suradnju i komunikaciju u skupini. Haynes (2008) govori o dobrobiti i razvoju samopouzdanja, jezičnih vještina, kooperativnosti, samodiscipline i prihvatanja kritike kroz bavljenje dramskim odgojem, ali i o istraživanjima koji povezuju bavljenje umjetničkim odgojem i boljim akademskim uspjehom učenika. Ističe da je dramski odgoj važan u obrazovanju zanimanja kao što su učitelji, odvjetnici, političari, reporteri itd. Duffy (2012) u svom članku *A Review of Cognitive Research for Drama in Education* proučava utjecaj dramskog odgoja na kognitivne funkcije kroz proživljenost situacija i tu vidi prostor za daljnja istraživanja o pozitivnim učincima dramskog doživljaja. U razdoblju od 2008. do

2010. godine Europska unija je financirala projekt *Drama Improves Lisbon Key Competences in Education* (DICE, 2008). Ovaj dvogodišnji projekt istraživao je utjecaj dramskog i kazališnog odgoja na razvoj pet od osam ključnih kompetencija: komunikacija na materinskom jeziku, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost, kulturna svijest i izražavanje te šesta (odnosno deveta koja nije navedena u Lisabonskoj strategiji) kompetencija koja se nametnula kao rezultat istraživanja nazvana *sve to i još više-što to znači biti čovjek (All this and more)*. Istraživanje se provelo u dvanaest zemalja (Mađarska, Češka, Nizozemska, Norveška, Palestina, Poljska, Portugal, Rumunjska, Srbija, Slovenija, Švedska i Velika Britanija) na uzorku od 4 475 ispitanika u dobi od 13 do 16 godina. Rezultati istraživanja su pokazali da učenici koji su sudjelovali u obrazovnim dramskim i kazališnim aktivnostima, za razliku od onih učenika koji nisu sudjelovali, imaju veća postignuća u ispitivanim kompetencija: veću sigurnost u komunikaciji, profesori ih ocjenjuju kao uspješnije, veće razumijevanje u čitanju i razumijevanju zadataka, više je vjerojatno da će sebe doživljavati kreativnima, više vole ići u školu, više uživaju u školskim aktivnostima, bolji su u rješavanju problema, bolje se nose sa stresom, značajno su tolerantniji prema manjinama i strancima, daleko su aktivniji građani, pokazuju više zanimanja za glasanje na svakom nivou, pokazuju više zanimanja za sudjelovanje u javnim pitanjima, pokazuju povećanu empatiju: brižni su prema drugima, spremniji su promijeniti gledište, inovativniji su i iskazuju više poduzetničkog duha, posvećeniji su budućnosti i imaju više planova, daleko su više voljni sudjelovati u svim žanrovima umjetnosti i kulture, ne samo u izvođačkim umjetnostima, već i u pisanju, stvaranju muzike, filmova, rukotvorina i različitim vrstama umjetničkih i kulturnih aktivnosti, više vremena provode u školi, čitanju, obavljanju kućanskih poslova, igranju, razgovoru, provode više vremena sa članovima obitelji; nasuprot tome, manje vremena provode gledajući televiziju, surfajući po internetu i igrajući kompjuterske igrice, veća je vjerojatnost da će imati honorarni posao i provesti više vremena u kreativnim aktivnostima, bilo sami ili u grupi; češće odlaze u kazalište, na izložbe, u muzeje i kino, i češće idu u šetnje i na vožnje biciklom te imaju bolji smisao za humor (DICE, 2008). Kako tvrdi Lugomer (2000) svrha je dramskog odgoja odgajanje za život, pripremanje djeteta za susret s realnošću.

## **11. PISANJE U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE**

Priopćavanje odnosno prijenos poruka uz pomoć jezika naziva se jezično izražavanje, a može se ostvariti: usmenom komunikacijom (izražavanje govorom ili govoreni jezik) i pismenom komunikacijom (izražavanje pismom ili pisani jezik) (Pavličević-Franić, 2005). Pisanje je jezična djelatnost koja uključuje tjelesnu (motoričku i vidnu djelatnost) te psihičku djelatnost. Ta djelatnost pretpostavlja skup znanja i vještina. Pretpostavlja poznavanje slova određenoga jezika i pisma, pravopisnih znakova, pravopisnih pravila glasovnoga, gramatičkoga i rječničkoga ustroja određenoga jezika i zakonitosti oblikovanja teksta (poznavanje lingvistike teksta) (Rosandić, 2002). Pisanje je jezična djelatnost koja se mora učiti (Pavličević-Franić, 2005). Pismeno je izražavanje teži (složeniji) oblik jezičnoga izražavanja od govorenja. Dijete kulturu govorenja usvaja tijekom raznojezičnoga razvoja dok s kulturom pisanja započinje kasnije, istodobno s ovladavanjem početnog čitanja i pisanja, a to je u pravilu s polaskom u prvi razred (Budinski, 2010). Cilj svakog pisanja je izražavanje, pa i u početnom pisanju. Zato se dijete uči oblikovanju teksta usporedo s učenjem slova. Ispočетка su to kratke rečenice, zatim duže rečenice, a potom kraći i sve duži smisleni tekst. Smisleni tekst, kojemu je smisao učenje oblikovanja teksta, naziva se u metodici hrvatskoga jezika pismeni sastavak (Bežen, 2002 i 2007).

### **11.1. Pismeni sastavak**

Pismeni sastavak je vrsta pisanoga teksta odnosno oblik pismene jezične komunikacije učenika tijekom nastave jezičnog izražavanja. Stvaranje teksta pretpostavlja određenu razinu jezičnoga predznanja (lingvistička kompetencija), razvijene sposobnosti izražavanja vlastitih misli, stavova, osjećaja, sudova (komunikacijska kompetencija) te odgovarajući spoznajni razvoj kojemu prethodi niz misaonih aktivnosti (kognitivna kompetencija). Dakako, pri osmišljavanju teksta važnu ulogu imaju i osobine ličnosti koja tekst kreira, poznavanje teme o kojoj se govori i piše te motivacija (Pavličević-Franić, 2005). U nižim razredima osnovne škole teme pismenih sastavaka su različite. Postoje različiti izvori iz koji se crpi građa za pismeno izražavanje: neposredna stvarnost (svakodnevni svijet u kojem dijete živi-osobna iskustva vezana uz roditeljski dom, školu, događaje i predmete, priroda), posredna (pripremljena) stvarnost (doživljaj stvarnosti preko posrednika-umjetnička djela, fotografije, film i ostali mediji koji mogu pospješiti doživljaj) te teme iz pripremljene stvarnosti (pokusi, različite vježbe i pripremljene situacije) (Rosandić, 2002). Sve nabrojeno može poslužiti kao

okvirni poticaj za pisanje sastavka, dakako, uz pretpostavku da je učitelj prethodno pripremio učenike i motivirao ih za pismeno izražavanje (Pavličević-Franić, 2005). U našem istraživanju učenici su pisali dva sastavka o istoj temi *U snu je sve moguće*. Prije pisanja sastavka, kao motivacijska aktivnost, provela se dramska tehnika *vođena mašta*. Učenici zatvorenih očiju zamišljaju sadržaj koji im učiteljica/učitelj sugerira pripovijedajući. Ova smirujuća aktivnost može imati efekt dubljeg ulaska u ulogu ili situaciju (Gruić, 2002).

## **11.2. Kriteriji za vrednovanje pismenih sastavaka**

Vrjednovanje (ispitivanje, ocjenjivanje) učeničkih postignuća važno je za funkcioniranje obrazovne djelatnosti jer se tako osiguravaju podaci o njezinu uspjehu, što je važno za razvojne mjere te kadrovska i materijalna ulaganja (Bežen, 2008). U *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (MZOS, 2010) pojam vrjednovanje definira se kao sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini kompetencija: znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim načinima, postupcima i elementima, a sastavnice su praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje. Vrednovanje učeničkih postignuća možete biti standardizirano i nestandardizirano. Standardizirano vrednovanje je objektivizirano vrjednovanje koje provodi učitelj, ali i druge službe, na temelju standardiziranih kriterija, a nestandardizirano vrednovanje pretpostavlja subjektivnu stručnu procjenu učitelja (Bežen, 2008). Budući da pismeni sastavak podrazumijeva složenu djelatnost, zahtjeva i jednako složen sustav vrednovanja koji uzima u obzir nekoliko varijabli. U drugim državama nacionalni kurikuli daju smjernice za vrednovanje jezičnih djelatnosti. U Hrvatskoj nemamo standardizirane kriterije za procjenu i vrjednovanje jezične djelatnosti pisanja nego samo predložene pristupe (Aladrović Slovaček i Kolar Billege, 2011). U projektu vrednovanja pismenih sastavaka učenika četvrtih razreda osnovne škole na pokusnom nacionalnom vrednovanju šk.god. 2007./2008. u organizaciji *Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje*, sastavljeni su opisnici za vrednovanje učeničkih pismenih sastavaka. Opisnici su objašnjeni u trima kategorijama i raščlanjeni na ljestvicama od dva do četiri stupnja. Odnosili su se na sadržajnu i jezičnu razinu te slovopis. Na sadržajnoj razini obuhvaćaju: kompoziciju (plan sastavka), izvornost (tematsko-motivska i jezična) i unutartekstovnu povezanost. Na jezičnoj razini pismeni sastavak se ocjenjuje prema ovim opisnicima: rječnik i stil, pisanje rečenica, pisanje riječi, pravopis. Na razini slovopisa utvrđuje se urednost i točnost u oblikovanju slova. Navedeni opisnici prikazani su u prilogu

1. Isti kriteriji su se koristili pri ocjenjivanju pismenih sastavaka u našem eksperimentalnom istraživanju.

## 12. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

### 12.1. Vrsta istraživanja

Eksperiment je sa strogo znanstvenog stajališta najpouzdanija istraživačka metoda jer se njime najpotpunije ostvaruje zahtjev uzročnosti (kauzalnosti), tj. otkrivanje uzročno-posljedičnih veza među pojavama i čimbenicima koji ih uvjetuju, a to je bitno načelo znanosti. Bitna su obilježja eksperimenta i to što se njime istražuje sadašnjost pojava s mogućim interesom prema budućnosti te mogućnost kontrole procesa eksperimentiranja (Bežen, 2008). Kontrola je temeljno obilježje eksperimenta, a pod tim se podrazumijevaju postupci koji osiguravaju strogu kontrolu uvjeta i okolnosti pod kojima se eksperiment odvija. Tu se ubrajaju kontrolna skupina ispitanika i eksperimentalna skupina (Mejovšek, 2013).

U ovom radu primijenjen je eksperimentalni model s izjednačenim usporednim skupinama, u kojima se postupak provodio istovremeno po shemi K-kontrolna skupina-tradicionalna, predavačko-prikazivačka nastava hrvatskoga jezika, E-eksperimentalna skupina-primjena dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika. U takvom modelu eksperimenta svaka skupina je nositelj svog eksperimentalnog faktora. Simultano se radi s obje skupine ispitanika. Budući da u obje skupine djeluje neki eksperimentalni faktor, možemo ih obje nazvati eksperimentalnim (Mužić, 2004) ili onu skupinu u kojoj se provodi standardni nastavni oblik rada nazvati kontrolnom skupinom (Milas, 2005). U našem radu služit ćemo se nazivom eksperimentalna skupina (E) za onu skupinu u kojoj će se tijekom tri mjeseca provoditi primjena dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika, a nazivom kontrolna skupina (K) za onu u kojoj će se u istom vremenskom periodu provoditi tradicionalni oblik predavačko-prikazivačke nastave. Istraživanje je provedeno bez promjene uobičajenog ritma nastave, rasporeda i programa kako bi se dobili rezultati koji govore o efikasnosti i adekvatnosti dramskih postupaka u svakodnevnoj nastavnoj praksi.

Sam eksperiment provodi se po ustaljenom nacrtu u kojemu su bitne sljedeće etape: početno stanje u zavisnoj varijabli (npr. predznanje učenika), djelovanje eksperimentalne varijable (npr. nova nastavna metoda), završno stanje u zavisnoj i nezavisnoj varijabli (npr. razina učeničkih postignuća tradicionalnim načinom rada i novom metodom), zaključak (nova metoda je povećala-smanjila-nije promijenila postignuća učenika) (Mužić, 2004).



Eksperimentalni nacrt se sastoji u temeljitom opisu eksperimenta, a to su: cilj, problem i hipoteza, nezavisna varijabla, zavisna varijabla, ispitanici, kontrola, tijek eksperimenta, postupak mjerenja i obrada podataka (Mejovšek, 2013).

## **12.2. Cilj istraživanja**

Cilj je ovoga istraživanja istražiti utječe li i na koji način primjena dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika u četvrtom razredu osnovne škole na razvoj učeničkih komunikacijskih kompetencija, odnosno, izvršiti eksperimentalnu verifikaciju povezanosti dramskih postupaka s razvojem komunikacijskih kompetencija učenika.

## **12.3. Problemi i hipoteze istraživanja**

Iz općeg cilja istraživanja formulirani su istraživački problemi i postavljene hipoteze:

**1.** Postoji li značajna razlika u rezultatima učenika eksperimentalne i kontrolne skupine na testu komunikacijske kompetencije prije i poslije primjene dramskih postupaka?

**Hipoteza 1.1:** Nakon provođenja dramskih postupaka u eksperimentalnoj skupini očekuju se bolji rezultati na testu komunikacijske kompetencije.

**Hipoteza 1.2:** Nakon provođenja dramskih postupaka u eksperimentalnoj skupini očekuju se pozitivniji stavovi prema nastavi hrvatskoga jezika.

**Hipoteza 1.3:** Nakon provođenja dramskih postupaka u eksperimentalnoj skupini očekuje se veća sklonost prema aktivnostima povezanim uz dramu.

**Hipoteza 1.4:** Nakon provođenja dramskih postupaka u eksperimentalnoj skupini očekuje se veća sklonost prema dramskim postupcima u nastavi.

**2.** Promjene u eksperimentalnoj skupini bit će izraženije za djevojčice nego za dječake za sve ispitivane varijable.

**Hipoteza 2.1:** Nakon provođenja dramskih postupaka u eksperimentalnoj skupini očekuju se bolji rezultati na testu komunikacijske kompetencije. Poboljšanje će biti više izraženo kod djevojčica nego kod dječaka.

**Hipoteza 2.2:** Nakon provođenja dramskih postupaka u eksperimentalnoj skupini očekuju se pozitivniji stavovi prema nastavi hrvatskoga jezika. Promjena stavova bit će više izražena kod djevojčica nego kod dječaka.

**Hipoteza 2.3:** Nakon provođenja dramskih postupaka u eksperimentalnoj skupini očekuje se veća sklonost prema aktivnostima povezanim uz dramu. Povećanje sklonosti bit će više izraženo kod djevojčica nego kod dječaka.

**Hipoteza 2.4:** Nakon provođenja dramskih postupaka u eksperimentalnoj skupini očekuje se veća sklonost prema dramskim postupcima u nastavi. Povećanje sklonosti bit će više izraženo kod djevojčica nego kod dječaka.

#### **12.4. Uzorak ispitanika**

Eksperimentalno istraživanje je provedeno u sedam osnovnih škola županije Grada Zagreba, na uzorku učenika četvrtih razreda osnovne škole. U eksperimentu je sudjelovalo osamnaest učitelja razredne nastave. Devet razreda činilo je kontrolnu i devet eksperimentalnu skupinu, odnosno u svakoj školi nalazila se po jedna kontrolna i jedna eksperimentalna skupina. Uzorak škola je izabran prigodno, dok su razredi koji će sudjelovati u istraživanju, u slučaju da je bilo više četvrtih razreda u školi, izabrani slučajnim odabirom. Također, slučajnim odabirom je određeno koje odjeljenje će biti eksperimentalna, a koje kontrolna skupina. Nakon odabira uzorka, provjereno je da su skupine ujednačene po spolu, godinama, uspjehu učenika iz nastavnog predmeta Hrvatski jezik te rezultata testa predznanja provedenog tijekom inicijalnog ispitivanja te su ti rezultati niže prikazani.

Budući da se radi u školskim uvjetima i o relativno kratkom vremenskom razdoblju (od 26. siječnja do 04. svibnja 2015. godine), nije došlo do većeg osipanja ispitanika. U konačni uzorak ušli su samo oni sudionici koji su imali rezultat i na prvom i na drugom mjerenju. Ukupno je iz analize izostavljeno četvero učenika jer nisu imali rezultate na oba mjerenja. Iako su učenici znali da su dio eksperimenta, nisu bili upoznati s njegovim ciljevima kako to ne bi utjecalo na njihove stavove i ponašanja tijekom eksperimenta.

Za provedbu ovog istraživanja u obje skupine (kontrolnoj i eksperimentalnoj) planiran je jednak broj nastavnih sati. Učiteljice kontrolnih skupina nastavu su izvodile prema uobičajenim pripravama za nastavu te metodičkim i sadržajnim naputcima Nastavnog plana i programa hrvatskog jezika. Učiteljice eksperimentalnih skupina nastavu su izvodile prema posebno izrađenim pripravama za izvođenje nastave hrvatskog jezika koje su sadržajno bile

prilagođene Nastavnom planu i programu, no u kojima je težište bilo na primjeni dramskih postupaka kroz sve nastavne etape. Nastavne teme koje su se obrađivale primjenom dramskih postupaka su sljedeće: opisivanje, sporazumijevanje, pripovijedanje, samostalno stvaranje priče i pisanje-poštivanje pravopisne norme. Za svaku nastavnu temu osmišljene su 4 nastavne pripreve, odnosno sveukupno 20 nastavnih priprava. U prilogu 2. nalazi se po jedan primjerak nastavne pripreve za svaku nastavnu temu koja se obrađivala u eksperimentalnom istraživanju.

### ***Opis uzorka učenika***

Za objektivnu statističku ocjenu utjecaja primjene dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika korišten je uzorak koji obuhvaća (N=344) ispitanika iz sedam osnovnih škola Grada Zagreba. Raspodjela učenika po školama prikazana je u Tablici 8.

**Tablica 8.** Broj sudionika istraživanja iz pojedinih škola

| Škola               | N  | %    |
|---------------------|----|------|
| OŠ Augusta Šenoe    | 71 | 20.6 |
| OŠ Remete           | 76 | 22.1 |
| OŠ Matije Gupca     | 38 | 11.0 |
| OŠ Dr.Ivan Merz     | 42 | 12.2 |
| OŠ Kajzerica        | 38 | 11.0 |
| OŠ Gustava Krkleca  | 43 | 12.5 |
| OŠ Vladimira Nazora | 36 | 10.5 |

**Napomena:** Prikazane su samo frekvencije i postotci sudionika koji su ušli u konačni uzorak

Od ukupnog broja sudionika eksperimentalnu skupinu činilo je 182 (52,9%) učenika, a kontrolnu skupinu 162 (47.1%) učenika. Ova raspodjela ne odstupa značajno od pretpostavke da je u kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini bio podjednak broj učenika ( $\chi^2=1.163$ ,  $p > .05$ ).

Od ukupnog broja učenika 170 (49.4%) su bili dječaci, a 174 (50.6%) djevojčice. Ni ova raspodjela ne odstupa značajno od pretpostavke da je u istraživanju sudjelovao podjednak broj učenika i učenica ( $\chi^2=.047$ ,  $p >.05$ ). U eksperimentalnoj skupini bilo je 95 (52.2%) dječaka i 87 (47.8%) djevojčica. U kontrolnoj skupini bilo je 75 (46.3%) dječaka i 87 (53.7%) djevojčica. To se ne razlikuje značajno od pretpostavke da je u kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini bio podjednak broj dječaka i djevojčica ( $\chi^2=1.194$ ,  $p >.05$ ).

Svi učenici pohađali su četvrti razred osnovne škole. Raspon dobi iznosio je od 9 do 11 godina ( $M= 9.92$ ;  $SD= .40$ ).

Kako je raspodjela ocjena iz hrvatskoga jezika značajno odstupala od normalne, neparametrijskim Mann-Whitneyevim testom testirane su razlike između ocjena učenika i učenica te ocjena u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini. Učenici u kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini nisu se međusobno razlikovali po svojoj ocjeni iz hrvatskog jezika ( $U=13498$ ,  $Z=-1.730$ ,  $p >.05$ ). Međutim, djevojčice su imale značajno veću ocjenu iz hrvatskog jezika od dječaka ( $U=12427$ ,  $Z=-3.282$ ,  $p <.05$ ).

**Tablica 9.** Podatci o uzorku

|  | <b>EKSPERIMENTALNA<br/>SKUPINA</b> | <b>KONTROLNA<br/>SKUPINA</b> |
|--|------------------------------------|------------------------------|
| Broj razreda 18                              | 9 (N=182)                          | 9 (N=162)                    |
| M %  | 52,2                               | 46.3                         |
| Ž %  | 47.8                               | 53,7                         |
| Razlika u spolnoj zastupljenosti             | $\chi^2=1,194$ $p>0,05$            |                              |
| Ocjena iz hrvatskog jezika - dječaci         | $M=4.67$ ; $SD=.53$                | $M=4.82$ ; $SD=.39$          |
| Ocjena iz hrvatskog jezika - djevojčice      | $M=4.51$ ; $SD=.60$                | $M=4.75$ ; $SD=.51$          |
| Razlika u ocjeni između E i K grupe          | $U=13498$ ; $Z=-1,730$ , $p>0,05$  |                              |
| Razlika u ocjeni između dječaka i djevojčica | $U=12427$ ; $Z=-3,282$ , $p<0,05$  |                              |

Dakle, iz Tablice 9. može se zaključiti da su eksperimentalna i kontrolna skupina bile izjednačene po broju učenika te da je u istraživanju sudjelovalo podjednako dječaka i djevojčica. Također, dječaci i djevojčice bili su podjednako zastupljeni u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini.

Između učenika eksperimentalne i kontrolne skupine nije bilo statistički značajne razlike u ocjeni iz hrvatskoga jezika, ali su općenito djevojčice imale veću ocjenu od dječaka

## 12.5. Varijable

U eksperimentu razlikujemo nezavisnu ili eksperimentalnu varijablu i zavisnu varijablu. Nezavisna ili eksperimentalna varijabla je činitelj (obilježje, okolnost, situacija) koji istraživač namjerno mijenja u eksperimentu i to nezavisno od drugih okolnosti u eksperimentu, odnosno prema vlastitom nahođenju (Mejovšek, 2013). Nezavisne varijable u našem istraživanju pojavljuju se u dva oblika: dramski postupci u nastavi hrvatskoga jezika i tradicionalna, predavačko-prikazivačka nastava hrvatskoga jezika te se ispituje njihovo djelovanje na zavisnu varijablu. Postoje dvije vrste nezavisnih varijabli. Prva vrsta su kvalitativne, a druga kvantitativne nezavisne varijable. Ako se radi o provjeri učinkovitosti novog programa tretmana, tada jedan modalitet kvalitativne nezavisne varijable može biti primjena novog programa (u eksperimentalnoj skupini), a drugi primjena starog programa tretmana (u kontrolnoj skupini) (Mejovšek, 2013). Način na koji u našem istraživanju upravljamo nezavisnom varijablom je eksperimentalna manipulacija u kojoj je svakoj skupini učenika u eksperimentu na raspolaganju samo jedan oblik rada. Nezavisnu varijablu eksperimenta čini vrsta nastave, odnosno primjena dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika i tradicionalna, predavačko-prikazivačka nastava hrvatskoga jezika. Nastava u kojoj su se primijenjivali dramski postupci ostvarivala se prema posebno zadanim pripravama i naputcima.

Zavisna ili kriterijska varijabla je reakcija ili ponašanje ispitanika koje se u eksperimentu ispituje i to pod utjecajem nezavisne varijable, odnosno ono što se u eksperimentu mjeri, pojava koja se ispituje. Kao i nezavisnu, i zavisnu varijablu treba jasno i precizno definirati, da se omogući ponavljanje eksperimenta pod istim uvjetima (Mejovšek, 2013). Zavisne varijable koje su ispitivane u odnosu na učinak nezavisne varijable u našem istraživanju su:

- komunikacijska kompetencija
- stavovi učenika prema nastavi hrvatskoga jezika
- sklonost učenika prema aktivnostima povezanim uz dramu
- sklonost učenika prema dramskim postupcima u nastavi hrvatskoga jezika

## 12.6. Prikupljanje podataka

Za potrebe istraživanja sastavljeni su različiti mjerni instrumenti. Njihova je namjena bila da, u skladu s ciljem istraživanja, pruže objektivne i pouzdane podatke o promjeni koja nastaje utjecajem uvođenja eksperimentalnog faktora (primjena dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika, odnosno tradicionalna, predavačko-prikazivačka nastava hrvatskoga jezika). Upitnici su provjereni u pilot-istraživanju kako bi se kvalitativnom analizom utvrdila njihova sadržajna valjanost. Istraživanje je provedeno u dva dijela (u siječnju i svibnju) tijekom školske godine 2014./2015. Upitnike je učenicima podijelila autorica rada. Početna komunikacijska kompetencija utvrđena je na početku istraživanja primjenom dvaju instrumenata:

- a) U svrhu utvrđivanja početne komunikacijske kompetencije učenici su pismeno oblikovali sastavak na temu *U snu je sve moguće* (Prilog 3). Učenici su pisali sastavak u okviru redovite nastave Hrvatskoga jezika u trajanju od 60 minuta.
- b) U svrhu utvrđivanja početnih stavova učenika o nastavi hrvatskoga jezika, sklonosti aktivnostima povezanim uz dramu i sklonostima prema dramskim postupcima primijenjen je upitnik konstruiran za potrebe ovog istraživanja po uzoru na sličan upitnik Pavličević-Franić i Aladrović (2008) i Pella i Jarvis (2001) (Prilog 4). Upitnik se sastoji od skala sudova u kojoj je većina tvrdnji napisana tako da se od učenika traži da se s određenom tvrdnjom suglasi na potvrđenoj petodjeljnoj Likertovoj skali. Za ispunjavanje upitnika učenicima je bilo potrebno 15 minuta.

Nakon provedenih posebnih priprava zasićenih dramskim postupcima u eksperimentalnoj skupini i prema uobičajenim pripravama u kontrolnoj skupini, provedeno je završno ispitivanje komunikacijske kompetencije učenika, za što su korišteni istovjetni instrumenti kao u inicijalnom testiranju.

## **12.7. Vremenik istraživanja**

- Upućivanje molbe *Ministarstvu znanosti obrazovanja i sporta* za odobrenje provedbe istraživanja (prosinac, 2014)
- Informiranje ravnatelja o istraživanju i dobivanje njihove suglasnosti za uključivanje odabranih učitelja u istraživanje (prosinac, 2014/siječanj, 2015)
- Etičko povjerenstvo Filozofskog fakulteta u Zagrebu odobrilo prijedlog istraživanja (siječanj, 2015)
- Informiranje učitelja o istraživanju i dobivanje njihove suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju (siječanj, 2015)
- Informiranje roditelja o istraživanju i dobivanje njihove suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju (siječanj, 2015)
- Informiranje učenika o istraživanju (siječanj, 2015)
- Inicijalno ispitivanje komunikacijske kompetencije učenika (siječanj, 2015)
- Inicijalno anketno ispitivanje stavova učenika o nastavi hrvatskoga jezika, sklonosti prema aktivnostima povezanim uz dramu i sklonostima prema dramskim postupcima (siječanj, 2015)
- Provedba dramskih postupaka u eksperimentalnoj skupini prema posebnim pripremama (veljača, ožujak, travanj, 2015)
- Finalno ispitivanje komunikacijske kompetencije učenika (svibanj, 2015)
- Finalno anketno ispitivanje stavova učenika o nastavi hrvatskoga jezika, sklonosti prema aktivnostima povezanim uz dramu i sklonostima prema dramskim postupcima (svibanj, 2015)

## **12.8. Metoda obrade podataka**

Podatci su obrađeni pomoću programa za statističku obradu podataka SPSS17.

Faktorska struktura korištenih instrumenata provjerena je faktorskom analizom, metodom glavnih komponenti.

Pouzdanost ljestvica određena je Cronbachovim  $\alpha$  koeficijentom. Vrijednosti veće od 0.90 smatraju se odličnom, iznad 0.80 dobrom, iznad 0.70 prihvatljivom, iznad 0.60 upitnom, iznad 0.50 lošom, a ispod 0.50 neprihvatljivom pouzdanošću (George i Mallery, 2003). Kod



ljestvica sa Cronbachovim  $\alpha$  koeficijentom manjim od 0.70 pouzdanost je dodatno provjerena pomoću srednje vrijednosti korelacije između čestica. U društvenim znanostima donjom razinom prihvatljivosti smatra se vrijednost Cronbachovog alfa koeficijenta od 0,70. No, vrijednosti ovog koeficijenta osjetljive su na broj čestica u ljestvici. Kratke ljestvice (one s manje od deset čestica) često imaju prilično male Cronbachove koeficijente. U tom slučaju, prikladnije je izračunati srednju vrijednost korelacije između čestica, a preporučene vrijednosti od 0,2 do 0,4 smatraju se prihvatljivim vrijednostima (Briggs i Cheek, 1986; prema Pallant, 2010).

Prije provođenja glavne analize izračunati su deskriptivni podatci za sve varijable (aritmetičke sredine, standardne devijacije, minimum, maksimum).

Razlike između procjena sadržajne i jezične kompetencije te sklonosti samostalnim aktivnostima i aktivnostima s drugima testirane su t-testom za zavisne uzorke, a razlike između sklonosti glumi, praktičnim aktivnostima i radu na predstavi analizom varijance s ponovljenim mjerenjima s Bonferroni korekcijom.

Kako bi se provjerio utjecaj primjene dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika na komunikacijske kompetencije, stav učenica i učenika prema nastavi hrvatskoga jezika, sklonosti prema aktivnostima povezanim uz dramu i sklonosti prema dramskim postupcima u nastavi korištena je dvosmjerna analiza kovarijance, s početnim mjerenjima ovih varijabli u prvom mjerenju kao kovarijatama. U ovakvim nacrtima analiza kovarijance smatra se prikladnijom od analize varijance na promjenama rezultata (prije i poslije eksperimentalnog tretmana) i od analize varijance sa ponovljenim mjerenjima (Field, 2009). Analiza kovarijance je metoda koja omogućava uspoređivanje dvije ili više skupina, a da se pritom uključe kovarijate (varijable) koje na neki način mogu biti povezane sa zavisnom varijablom. Kako su rezultati učenika na zavisnim varijablama u ovom istraživanju u drugom mjerenju povezani sa njihovim rezultatima u prvom mjerenju, početni rezultati korišteni su kao kovarijate. Analiza kovarijance omogućava nam da odredimo razlikuju li se dječaci i djevojčice u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini po svojim rezultatima na zavisnim varijablama u drugom mjerenju, a da se pritom statistički kontroliraju njihovi rezultati u prvom mjerenju. Ovo je potrebno zbog toga što sudionici u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini nisu bili odabrani slučajno nego se radilo o postojećim razredima. Korištenjem analize kovarijance korigiraju se razlike koje postoje među njima prije početka uvođenja dramskih postupaka u nastavu.

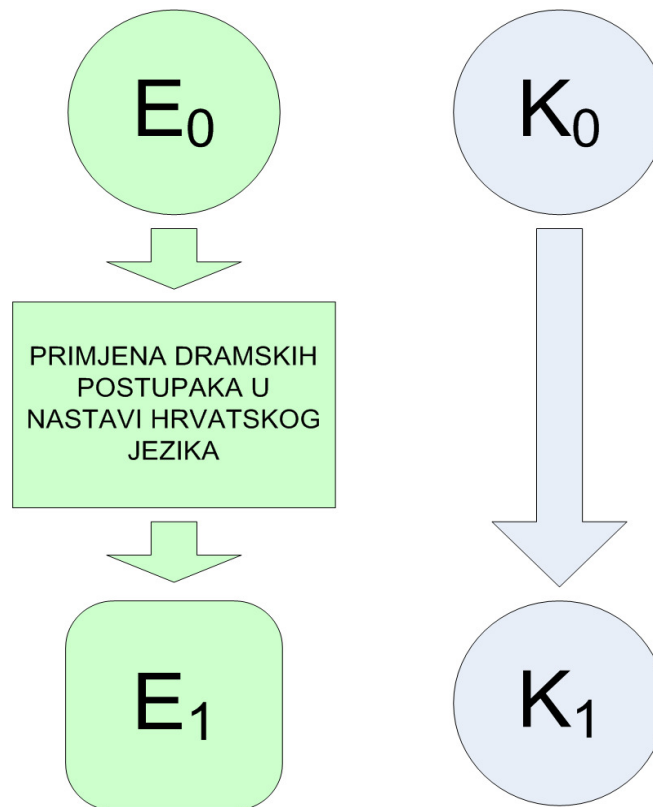
Za određivanje razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine za varijablu slovomopisa korišten je McNemarov test. Taj test koristi se za testiranje razlika prije i poslije eksperimentalnog tretmana za zavisne dihotomne varijable (Adedokun i Burgess, 2012).

Za prihvaćanje ili odbacivanje hipoteza koristila se razina statističke značajnosti od .05 jer je to prihvatljiva razina u istraživanjima u području obrazovanja (Wiersma & Jurs, 2005). Za varijable kod kojih su bile narušene pretpostavke o homogenosti varijance korištena je stroža razina statističke značajnosti od .01.

Za svaki test izračunata je i veličina efekta, kako bi se odredilo da razlike između aritmetičkih sredina nisu samo statistički, nego i praktični značajne. Naime, na velikim uzorcima i male razlike mogu biti statistički značajne, a da to u praksi nema nikakvog značenja. U ovom istraživanju za određivanje veličine efekta korišten je parcijalni kvadrat eta koeficijenta. Veličina efekta od .01 smatra se malom, .06 srednjom, a .14 velikom (Cohen, 1988).

### 13. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Uzorak je podijeljen na podjednako velike skupine: eksperimentalnu (E) i kontrolnu (K). Ocjenjivanje učeničkih sastavaka i anketiranja provedena su inicijalno i finalno (Slika 1). Istraživanja su provedena kroz ispitivanje utjecaja učenika na stavove prema: nastavi hrvatskoga jezika, sklonosti aktivnostima povezanim uz dramu i sklonostima prema dramskim postupcima te kroz testiranje komunikacijske kompetencije kroz osam opisnika.



**Slika 1.** Metodologija istraživanja utjecaja primjene dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika učenika četvrtih razreda osnovnih škola

### 13.1. Opisnici komunikacijske kompetencije

#### *Sadržajna razina*

Na procjenama opisnika sadržajne razine na ljestvici od 0 do 3 (kompozicija sastavka, izvornost i unutartekstovna povezanost) provedena je faktorska analiza metodom glavnih komponenti. Kaiser-Meyer-Olkin testom ( $KMO=.701$ ) i Bartlettovim testom sfericiteta ( $\chi^2=352.717$ ;  $p=.000$ ) utvrđeno je da su podatci prikladni za faktorizaciju. Analiza je rezultirala jednim faktorom koji objašnjava 74.261 % ukupne varijance (Tablica 10). Cronbachov  $\alpha$  koeficijent pouzdanosti iznosi .823, što se smatra dobrom pouzdanošću.

**Tablica 10.** Faktorska struktura opisnika sadržajne razine i pripadajući Cronbachov  $\alpha$  koeficijent podljestvice (N=349)

|                                 | <b>Komponenta</b>       |
|---------------------------------|-------------------------|
|                                 | <b>Sadržajna razina</b> |
| Kompozicija sastavka            | .886                    |
| Unutartekstovna povezanost      | .883                    |
| Izvornost                       | .814                    |
| Karakteristični korijen         | 2.228                   |
| % objašnjene varijance          | 74.261                  |
| Cronbachov $\alpha$ koeficijent | .823                    |

Može se zaključiti da kompozicija sastavka, unutartekstovna povezanost i izvornost čine jedan faktor koji možemo nazvati sadržajnom razinom komunikacijske kompetencije. Ukupni rezultat na ovoj ljestvici definiran je kao prosječni rezultat sve tri procjene. Veći rezultat ukazuje na veću razvijenost sadržajne razine komunikacijske kompetencije.

### ***Jezična razina***

Na procjenama opisnika jezične razine na ljestvici od 0 do 2 (rječnik i stil, pisanje rečenica, pisanje riječi i pravopis) provedena je faktorska analiza metodom glavnih komponenti. Kaiser-Meyer-Olkin testom ( $KMO=.739$ ) i Bartlettovim testom sfericiteta ( $\chi^2=275.777$ ;  $p=.000$ ) utvrđeno je da su podatci prikladni za faktorizaciju. Analiza je rezultirala jednim faktorom koji objašnjava 56,449 % ukupne varijance (Tablica 11). Cronbachov  $\alpha$  koeficijent pouzdanosti iznosi .737, što se smatra prihvatljivom pouzdanošću.

**Tablica 11.** Faktorska struktura opisnika jezične razine i pripadajući Cronbachov  $\alpha$  koeficijent podljestvice (N=349)

|                                 | <b>Komponenta</b>     |
|---------------------------------|-----------------------|
|                                 | <b>Jezična razina</b> |
| Pisanje rečenica                | .829                  |
| Rječnik i stil                  | .819                  |
| Pravopis                        | .672                  |
| Pisanje riječi                  | .669                  |
| Karakteristični korijen         | 2.258                 |
| % objašnjene varijance          | 56.449                |
| Cronbachov $\alpha$ koeficijent | .737                  |

Može se zaključiti da četiri komponente koje uključuju pisanje rečenica, rječnik i stil, pravopis i pisanje riječi čine jedan faktor koji možemo nazvati jezičnom razinom komunikacijske kompetencije. Ukupni rezultat na ovoj ljestvici definiran je kao prosječni rezultat sve četiri procjene. Veći rezultat ukazuje na veću razvijenost jezične razine komunikacijske kompetencije.

### ***Slovopis***

Slovopis je ocjenjivan samo jednom procjenom dihotomnog tipa.

### 13.2. Ljestvica stava prema hrvatskom jeziku

U svrhu provjere faktorske strukture provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenti. Prije analize tvrdnje su rekodirane tako da veći rezultati odražavaju pozitivniji stav prema hrvatskom jeziku.

Inicijalna faktorska analiza na 10 čestica s varimax rotacijom rezultirala je s dva faktora koji su objašnjavali 51.454 % varijance, no dvije tvrdnje značajno su smanjivale pouzdanost cijele ljestvice. Nakon uklanjanja te dvije tvrdnje: *Na satu hrvatskog jezika moramo previše pisati* i *Na satu hrvatskog jezika trebali bismo češće učiti kroz neku zanimljivu igru*, ponovljena je faktorska analiza metodom glavnih komponenti na 8 čestica. Kaiser-Meyer-Olkin testom (KMO=.842) i Bartlettovim testom sfericiteta ( $\chi^2 = 665.549$ ;  $p=.000$ ) utvrđeno je da su podatci prikladni za faktorizaciju. Analiza je rezultirala jednim faktorom koji objašnjava 46,757 % ukupne varijance (Tablica 12.). Cronbachov  $\alpha$  koeficijent pouzdanosti iznosi .804, što se smatra dobrom pouzdanošću.

**Tablica 12.** Faktorska struktura stava prema nastavi hrvatskoga jezika i pripadajući Cronbachov  $\alpha$  koeficijent ljestvice (N=349)

|  | <b>Komponenta</b> |
|--|-------------------|
|  | <b>Stav</b>       |
| Hrvatski jezik je zanimljiv predmet.   | .820              |
| Volim hrvatski jezik više od ostalih predmeta.   | .752              |
| Nakon sata hrvatskog jezika poželim saznati više o onome što sam na satu naučila/naučio. | .655              |
| Previše je imati svaki dan hrvatski jezik.   | .649              |
| Hrvatski jezik je lako učiti.  | .648              |
| Nastava hrvatskog jezika otkriva mi važnost jezika u svakodnevnom životu.                | .623              |
| Hrvatski jezik je težak predmet.   | .614              |
| Karakteristični korijen  | 3.273             |
| % objašnjene varijance   | 46.757            |
| Cronbachov $\alpha$ koeficijent  | .804              |

Može se zaključiti da osam tvrdnji čine jedan faktor koji možemo nazvati stav prema nastavi hrvatskog jezika. Ukupni rezultat na ovoj varijabli definiran je kao prosječni rezultat procjena na svih osam tvrdnji. Veći rezultat ukazuje na pozitivniji stav prema nastavi hrvatskog jezika.

### 13.3. Upitnik sklonosti aktivnostima povezanim uz dramu na satu hrvatskog jezika

U svrhu provjere faktorske strukture provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenti.

Inicijalna faktorska analiza na 13 čestica s varimax rotacijom rezultirala je s tri faktora koji su objašnjavali 51.561 % varijance, no 3 tvrdnje remetile su njezinu strukturu zbog niskih opterećenja (nižih od .30) i/ili opterećenja na više faktora. Nakon uklanjanja te 3 tvrdnje: *Čitati igrokaz po ulogama*, *Slušati pripovijedanja učiteljice/učitelja* i *Razgovarati o nekoj temi*, ponovljena je faktorska analiza metodom glavnih komponenti s varimax rotacijom na 10 čestica. Kaiser-Meyer-Olkin testom ( $KMO=.786$ ) i Bartlettovim testom sfericiteta ( $\chi^2=1008.733$ ;  $p=.000$ ) utvrđeno je da su podatci prikladni za faktorizaciju. Dobivena trofaktorska struktura nije se mogla smisleno interpretirati. Na temelju Scree testa ponovljena je faktorska analiza na dva faktora. Ta solucija bila je interpretabilna, a dva faktora zajedno objašnjavala su 47,759 % varijance (Tablica 13.).

Prvi faktor može se nazvati faktorom *Samostalne aktivnosti* i objašnjava 25.716% varijance. Drugi faktor može se nazvati faktorom *Aktivnosti s drugima* i nakon rotacije objašnjava 22.043% varijance.

Cronbachov  $\alpha$  koeficijent pouzdanosti podljestvice *Samostalne aktivnosti* koju čini 5 tvrdnji iznosi .772 što je prihvatljiva vrijednost, a podljestvica *Aktivnosti s drugima* koju čini 5 tvrdnji .633, što je donekle upitna vrijednost. Kako se radi o podljestvici sa samo pet tvrdnji za nju je izračunata i srednja vrijednost korelacije između čestica. Ona iznosi 0.23 što se smatra prihvatljivom vrijednošću pa je ova podljestvica zadržana za daljnju analizu.



**Tablica 13.** Faktorska struktura upitnika sklonosti aktivnostima na satu hrvatskog jezika i pripadajući Cronbachovi  $\alpha$  koeficijenti podljestvica (N=349)

| Tvrdnje                            | Komponente            |                      |
|------------------------------------|-----------------------|----------------------|
|                                    | Samostalne aktivnosti | Aktivnosti s drugima |
| Samostalno čitati pjesmu.          | .808                  |                      |
| Samostalno čitati priču.           | .783                  |                      |
| Prepričavati priču.                | .684                  |                      |
| Usmeno opisivati.                  | .662                  |                      |
| Pisati dijalog za igrokaz.         | .572                  | .328                 |
| Rješavati pitalice i zagonetke.    |                       | .708                 |
| Učiti kroz igru.                   |                       | .684                 |
| Gledati kazališnu predstavu.       |                       | .682                 |
| Kad učiteljica/učitelj čita priču. |                       | .555                 |
| Raditi s drugim učenikom u paru.   |                       | .444                 |
| Karakteristični korijen            | 2.572                 | 2.204                |
| % objašnjene varijance             | 25.716%               | 22.043               |
| Cronbachovi $\alpha$ koeficijenti  | .772                  | .633                 |

Ukupni rezultat na svakoj podljestvici definiran je kao prosječni rezultat na tvrdnjama koje ulaze u tu podljestvicu. Viši rezultat na podljestvici *aktivnosti s drugima* odražava veću sklonost prema takvim aktivnostima, dok viši rezultat na skali *samostalnih aktivnosti* odražava veću sklonost prema aktivnostima koje učenik radi sam.

### 13.4. Upitnik sklonosti dramskim postupcima na satu hrvatskoga jezika

U svrhu provjere faktorske strukture provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenti.

Inicijalna faktorska analiza na 16 čestica s varimax rotacijom rezultirala je s četiri faktora koji su objašnjavali 67.968 % varijance. Kako ova struktura nije bila interpretabilna na temelju scree-testa odlučeno je provesti analizu na tri faktora. Kaiser-Meyer-Olkin testom (KMO=.866) i Bartlettovim testom sfericiteta ( $\chi^2 = 3126.263$ ;  $p=.000$ ) utvrđeno je da su podatci prikladni za faktorizaciju. Struktura s tri faktora bila je potpuno interpretabilna (Tablica 14.).

Prvi faktor može se nazvati *Gluma* i nakon rotacije objašnjava 23.846% varijance. Inspekcijom tvrdnji vidi se da se sve tvrdnje odnose na glumu, bilo učitelja, bilo samih učenika. Drugi faktor može se nazvati *Praktične aktivnosti* i objašnjava 22.191% varijance, a uključuje tvrdnje koje se odnose na izradu lutaka ili drugih predmeta koji se koriste na sceni. Treći se faktor može nazvati *Predstava* i objašnjava 15,661% ukupne varijance. Uključuje tvrdnje koje se odnose na pripremanje i izvođenje predstave. Neke tvrdnje na podljestvicama glume i predstave imale su faktorska opterećenja veća od .30 na drugim faktorima. Ipak smo ih zadržali jer su po sadržaju pripadali u navedene podljestvice, a pouzdanosti podljestvica su bile prihvatljive.

Cronbachov  $\alpha$  koeficijent pouzdanosti podljestvice *Gluma* koju čini 6 tvrdnji iznosi .885 što je dobra pouzdanost, podljestvice *Praktične aktivnosti* koju čini 5 tvrdnji .876 što je dobra pouzdanost, a podljestvice *Predstava* .744 što je prihvatljiva pouzdanost.

**Tablica 14.** Faktorska struktura ljestvice sklonosti dramskim postupcima na satu hrvatskog jezika i pripadajući Cronbachovi  $\alpha$  koeficijenti podljestvica (N=349)

| Tvrdnje  | Komponente |                      |           |
|--|------------|----------------------|-----------|
|  | Gluma      | Praktične aktivnosti | Predstava |
| Učenici glume likove iz književnog djela.  | .829       |                      |           |
| Učenik glumi lik iz književnog djela.  | .828       |                      |           |
| Učenik glumi zamišljeni lik.   | .826       |                      |           |
| Učenici glume zamišljene likove.   | .817       |                      |           |
| Učiteljica/učitelj glumi neki lik iz književnog djela.   | .593       |                      | .355      |
| Učiteljica/učitelj glumi neki lik pred drugim učenicima.   | .521       |                      | .350      |
|  |            |                      |           |
| Učenici izrađuju lutke za igrokaz.   |            | .835                 |           |
| Učenici se koriste lutkama u igrokazu.   |            | .835                 |           |
| Učenici sami izrađuju predmete koje koriste na sceni.  |            | .789                 |           |
| Učiteljica/učitelj se koristi lutkama na satu hrvatskog jezika.                                  |            | .755                 |           |
| Učenici sami izrađuju scenu.   |            | .646                 |           |
|  |            |                      |           |
| Stvara se priča tako da svaki učenik dodaje po jednu riječ ili rečenicu.                         |            |                      | .769      |
| Od tekstova koje pročitaju u udžbeniku učenici stvaraju predstave i izvode ih pred prijateljima. |            |                      | .716      |
| Učenici zajedno s učiteljem stvaraju predstavu.  | .307       |                      | .660      |
| Učenici igraju igru pantomime.   |            | .394                 | .484      |
| Učitelj vodi učenike kroz izvođenje igre.  | .321       |                      | .469      |
|  |            |                      |           |
| Karakteristični korijen  | 3.815      | 3.551                | 2.506     |
| % objašnjene varijance   | 23.846     | 22.191%              | 15.661    |
| Cronbachovi $\alpha$ koeficijenti  | .885       | .876                 | .744      |

Ukupni rezultat na svakoj podljestvici definiran je kao prosječni rezultat na tvrdnjama koje ulaze u tu podljestvicu. Viši rezultat na podljestvicama odražava veću sklonost prema postupcima na koje se podljestvice odnose.

U Tablici 8. prikazane su mjere korištene u istraživanju, pripadajuće im podljestvice s brojem čestica koje sadrže, raspon odgovora te aritmetičke sredine i standardne devijacije u prvom i drugom mjerenju na cijelom uzorku.

**Tablica 15.** Deskriptivna statistika na cijelom uzorku za prvo i drugo mjerenje

| Mjera  | Podljestvica          | br. čestica | Min | Max | M1    | SD1   | M2    | SD2   |
|--|-----------------------|-------------|-----|-----|-------|-------|-------|-------|
| <b>Opisnici komunikacijske kompetencije</b>                | Sadržajna razina      | 3           | 0   | 3   | 1.41  | .78   | 1.87  | .87   |
|  | Jezična razina        | 4           | 0   | 3   | 1.33  | .48   | 1.43  | .47   |
|  | Slovopis              | 1           | 0   | 1   | n.p.* | n.p.* | n.p.* | n.p.* |
| <b>Stav prema nastavi hrvatskog jezika</b>                 | Stav                  | 8           | 1   | 5   | 3.32  | .80   | 3.30  | .73   |
| <b>Sklonost aktivnostima povezanim uz dramu na nastavi</b> | Samostalne aktivnosti | 4           | 1   | 5   | 3.62  | .90   | 3.52  | .84   |
|  | Aktivnosti s drugima  | 5           | 1   | 5   | 4.32  | .67   | 4.40  | .58   |
| <b>Sklonost dramskim postupcima na nastavi</b>             | Gluma                 | 6           | 1   | 5   | 3.64  | 1.12  | 4.02  | 1.00  |
|  | Praktične aktivnosti  | 5           | 1   | 5   | 3.04  | 1.31  | 3.48  | 1.23  |
|  | Predstava             | 5           | 1   | 5   | 3.81  | .95   | 4.12  | .85   |

\*n.p. – nije primjenjivo

Kad je u pitanju komunikacijska kompetencija učenici su u prvom mjerenju imali nešto ispodprosječne ocjene sadržajne i jezične kompetencije. Pritom nije bilo statistički značajne razlike u ocjenama sadržajne i jezične razine komunikacijske kompetencije ( $t=1.489$ ,  $p=.065$ ). Učenici su imali podjednako razvijenu i sadržajnu i jezičnu komunikacijsku kompetenciju.

Kod sklonosti aktivnostima povezanim uz dramu učenici su bili iznadprosječno skloni i jednoj i drugoj vrsti aktivnosti, no razlika je bila statistički značajna ( $t=14.496$ ,  $p=.000$ ). Učenici su u prosjeku bili skloniji aktivnostima koje uključuju druge, nego samostalnim aktivnostima.

Kad su u pitanju dramski postupci testirali smo jesu li se učenici razlikovali po svojoj sklonosti prema različitim dramskim postupcima u prvom mjerenju. Razlike su bile statistički značajne ( $F=11.510$ ,  $p=.001$ ,  $\eta^2 = .032$ ), a usporedba pojedinih aktivnosti pokazala je da su učenici najskloniji stvaranju i izvođenju predstave, nakon toga slijedi gluma, a najmanje su skloni praktičnim aktivnostima. Sve razlike između aritmetičkih sredina bile su statistički značajne (gluma-praktične aktivnosti  $p=.000$ ; gluma – predstava  $p=.002$  i praktične aktivnosti-gluma  $p=.000$ ). Pritom je sklonost predstavama i glumi bila nešto iznadprosječna, a sklonost praktičnim aktivnostima prosječna.

Stav prema nastavi hrvatskog jezika u prvom mjerenju je bio nešto malo iznad prosjeka.

### **13.5. Utjecaj primjene dramskih postupaka na zavisne varijable**

Kako bismo odgovorili na pitanje utječe li primjena dramskih postupaka na zavisne varijable provedene su dvosmjerne analize kovarijance. Nezavisne varijable su bile vrsta nastave (tradicionalna nastava/nastava s dramskim postupcima) i spol (dječaci/djevojčice). Zavisne varijable činili su rezultati na podljestvicama komunikacijske kompetencije (sadržajna i jezična razina), stava prema hrvatskom jeziku, sklonosti aktivnostima povezanim uz dramu (samostalne aktivnosti i aktivnosti koje uključuju druge) i sklonosti prema dramskim postupcima u nastavi (gluma, praktične aktivnosti, predstava) u drugom mjerenju. Rezultati na istim podljestvicama u prvom mjerenju prije uvođenja dramskih postupaka u nastavu tretirani su kao kovarijate.

Na podacima za slovoapis nije bilo moguće provesti analizu kovarijance jer je zavisna varijabla bila dihotomna pa je proveden McNamar test.

#### ***Pretpostavke za provođenje analize varijance***

Za provođenje ove analize potrebni su određeni preduvjeti, a to su: nepostojanje ekstremnih rezultata, normalnost distribucije kovarijata i zavisne varijable, linearnost, homogenost regresijskih nagiba i homogenost varijanci (Pallant, 2010).

Analiza z-vrijednosti rezultata pokazala je da je 5 sudionika na pojedinim varijablama imalo rezultate čije z vrijednosti su bile iznad 3.5. Rezultati ovih sudionika izostavljeni su iz daljenje analize.

Normalnost distribucija testirana je Kolmogorov-Smirnovljevim testom, a provjerene su vrijednosti asimetričnosti i spljoštenosti distribucija (Tablica 16. i Tablica 17.)

**Tablica 16.** Normalnost, asimetričnosti i zakrivljenost distribucija – prvo mjerenje

|   | <b>N</b> | <b>K-S test</b> | <b>p</b> | <b>asimetričnost</b> | <b>zakrivljenost</b> |
|---|----------|-----------------|----------|----------------------|----------------------|
| kompetencija – sadržajna razina         | 306      | 2.325           | .000     | .036                 | -.405                |
| kompetencija – jezična razina           | 306      | 2.060           | .000     | -.410                | -.349                |
| stav prema nastavi hrv. jezika          | 344      | 1.409           | .038     | -.366                | -.562                |
| sklonost samostalnim aktivnostima       | 344      | 2.179           | .000     | -.653                | -.164                |
| sklonost aktivnostima s drugima         | 344      | 3.620           | .000     | -1.343               | 1.535                |
| dramski postupci - gluma                | 344      | 2.072           | .000     | -.622                | -.405                |
| dramski postupci – praktične aktivnosti | 344      | 1.809           | .003     | -.029                | -1.248               |
| dramski postupci – predstava            | 344      | 2.188           | .000     | -.671                | -.340                |

**Tablica 17.** Normalnost, asimetričnosti i zakrivljenost distribucija – drugo mjerenje

|   | <b>N</b> | <b>K-S test</b> | <b>p</b> | <b>asimetričnost</b> | <b>zakrivljenost</b> |
|---|----------|-----------------|----------|----------------------|----------------------|
| kompetencija – sadržajna razina         | 292      | 2.019           | .001     | -.294                | -.852                |
| kompetencija – jezična razina           | 292      | 3.070           | .000     | -.769                | -.018                |
| stav prema nastavi hrv. jezika          | 344      | 1.271           | .079     | -.107                | -.407                |
| sklonost samostalnim aktivnostima       | 344      | 1.472           | .026     | -.328                | -.235                |
| sklonost aktivnostima s drugima         | 344      | 3.274           | .000     | -1.215               | 1.149                |
| dramski postupci - gluma                | 344      | 3.035           | .000     | -1.297               | 1.344                |
| dramski postupci – praktične aktivnosti | 344      | 2.328           | .000     | -.453                | -.960                |
| dramski postupci – predstava            | 344      | 3.303           | .000     | -1.381               | 1.721                |

Prema rezultatima Kolmogorov-Smirnovljevog testa distribucije svih varijabli u oba mjerenja značajno su odstupale od normalne. No, na velikim uzorcima i mala odstupanja od normalne krivulje su obično značajna (Tabachnick i Fidell, 2012). Stoga je provjerena vrijednost za asimetriju i zakrivljenost distribucija. Preporučene vrijednosti kreću se od -1 do +1 (iako se i

vrijednosti od -2 do +2 smatraju donekle prihvatljivima). Sve distribucije zadovoljavaju ovaj kriterij osim varijable koja se odnosi na sklonost aktivnostima koje uključuju druge u prvom i drugom mjeranju. U drugom mjeranju vrijednosti veće od jedan za asimetričnost i spljoštenost imaju još i varijable sklonost glumi i izvođenju predstave. No, i u ovim varijablama vrijednosti su donekle prihvatljive.

Uvjet za provođenje analize kovarijance je i linearni odnos između kovarijata i zavisnih varijabli. Dijagrami raspršenja pokazali su da nema značajnih odstupanja od linearnog odnosa.

Da bi se provela analiza kovarijance očekuje se da su odnosi između kovarijate i zavisne varijable isti za sve kombinacije faktora. Testira se interakcija koja uključuje kovarijatu i faktore. Ukoliko je ta interakcija značajna pretpostavka o homogenosti regresijskih nagiba nije zadovoljena.

U tablici 18. prikazane su značajnosti interakcija.

**Tablica 18.** Homogenost regresijskih nagiba

|  | <b>F (1,343)</b> | <b>p</b> |
|--|------------------|----------|
| E/K skupina, spol, kompetencija - sadržajna razina         | 1.684            | .188     |
| E/K skupina, spol, kompetencija - jezična razina           | 1.923            | .126     |
| E/K skupina, spol, stav prema hrvatskom jeziku             | 1.277            | .282     |
| E/K skupina, spol, sklonost samostalnim aktivnostima       | 1.363            | .254     |
| E/K skupina, spol, sklonost aktivnostima s drugima         | 2.605            | .052     |
| E/K skupina, spol, dramski postupci - gluma                | 6.737            | .000     |
| E/K skupina, spol, dramski postupci – praktične aktivnosti | 2.483            | .061     |
| E/K skupina, spol, dramski postupci – predstava            | 8.004            | .000     |

Homogenost regresijskih nagiba narušena je za dvije varijable: dramski postupci – gluma i dramski postupci – predstava. No, analiza kovarijance je prilično otporna na narušavanje ove pretpostavke ako su uzorci razmjerno veliki i podjednake veličine. Kako naši uzorci na razinama nezavisnih varijabli nisu bili mali i nije bilo statistički značajne razlike u broju sudionika u pojedinim skupinama ipak je provedena analiza kovarijance. No, treba napomenuti da rezultate za te dvije varijable treba interpretirati s oprezom.



Homogenost varijanci testirana je Levenovim testom, a rezultati su prikazani u Tablici 19.

**Tablica 19.** Homogenost varijance

|   | <b>F</b> | <b>p</b> |
|---|----------|----------|
| kompetencija - sadržajna razina         | .632     | .595     |
| kompetencija - jezična razina           | 5.286    | .001     |
| stav prema hrvatskom jeziku             | .409     | .747     |
| sklonost samostalnim aktivnostima       | 1.823    | .143     |
| sklonost aktivnostima s drugima         | 8.682    | .000     |
| dramski postupci - gluma                | 8.433    | .000     |
| dramski postupci – praktične aktivnosti | 3.119    | .026     |
| dramski postupci – predstava            | 25.507   | .000     |

Čak za četiri varijable pretpostavka o homogenosti varijance nije bila zadovoljena. No, ovo nije problem ako je broj ispitanika u skupinama podjednak, tj. omjer najvećeg i najmanjeg broja ispitanika nije veći od 1.5 (Leech, Barrett, & Morgan, 2005) što u ovom istraživanju nije slučaj. Također, prema uputama koje navode Gamst, Mayer i Guarino (2008) za varijable čije se varijance među skupinama značajno razlikuju treba uzeti stroži kriterij razine rizika pa su istraživačke hipoteze prihvaćene ukoliko je značajnost dobivenog F-omjera  $p < .01$ , umjesto  $p < .05$ .

Može se zaključiti da iako kod svih varijabli nisu u potpunosti zadovoljene sve pretpostavke za provođenje analize kovarijance, odstupanja nisu tako velika da se ova analiza uz dodatne navedene uvjete ne bi mogla provesti.

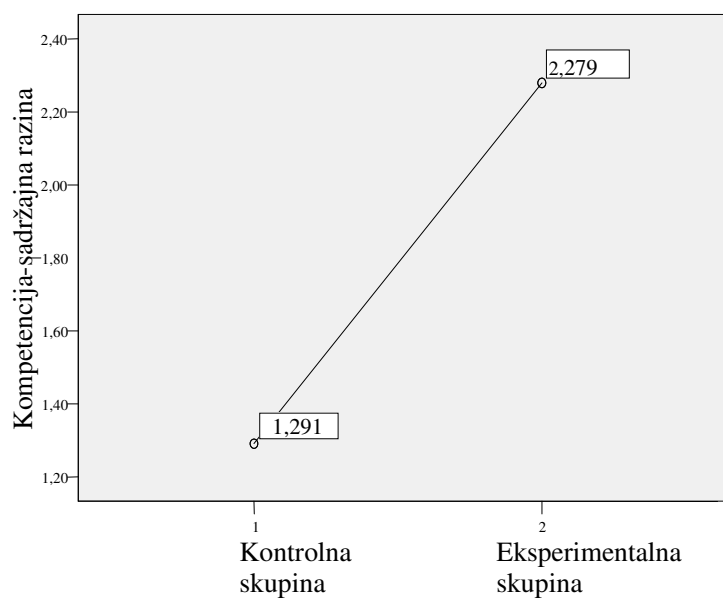
### 13.5.1. Utjecaj primjene dramskih postupaka na komunikacijsku kompetenciju

#### *Sadržajna razina*

Analiza kovarijance pokazala je značajan glavni efekt vrste nastave ( $F = 121.235$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .316$ ). Glavni efekt spola nije bio značajan ( $F = 2.939$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .011$ ) kao ni interakcija između vrste nastave i spola ( $F = 1.358$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .005$ ). Aritmetičke sredine u prvom i drugom mjerenju, kao i prilagođene aritmetičke sredine u drugom mjerenju prikazane su u Tablici 20. Iz ove tablice kao i iz Slike 2. vidi se da je u eksperimentalnoj skupini došlo do značajnog poboljšanja komunikacijskih kompetencija na sadržajnoj razini. Na temelju veličine efekta  $\eta^2$  može se zaključiti da se 31.6% razlika između skupina na sadržajnoj razini može pripisati uvođenju dramskih postupaka u nastavu.

**Tablica 20.** Aritmetičke sredine u prvom i drugom mjerenju, prilagođene aritmetičke sredine u drugom mjerenju i standardne devijacije za komunikacijsku kompetenciju na sadržajnoj razini

|                   |    | Kontrolna skupina |                |               | Eksperimentalna skupina |                |               |
|-------------------|----|-------------------|----------------|---------------|-------------------------|----------------|---------------|
|                   |    | prvo mjerenje     | drugo mjerenje | prilagođena M | prvo mjerenje           | drugo mjerenje | prilagođena M |
| <b>dječaci</b>    | M  | 1.10              | 1.11           | 1.16          | 1.12                    | 2.17           | 2.25          |
|                   | SD | .74               | .75            |               | .67                     | .72            |               |
| <b>djevojčice</b> | M  | 1.70              | 1.49           | 1.42          | 1.61                    | 2.35           | 2.31          |
|                   | SD | .75               | .70            |               | .80                     | .75            |               |
| <b>ukupno</b>     | M  |                   |                | 1.29          |                         |                | 2.28          |
|                   | SP |                   |                | .07           |                         |                | .06           |



**Slika 2.** Prilagođene aritmetičke sredine za komunikacijsku kompetenciju- sadržajna razina u drugom mjerenju za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu

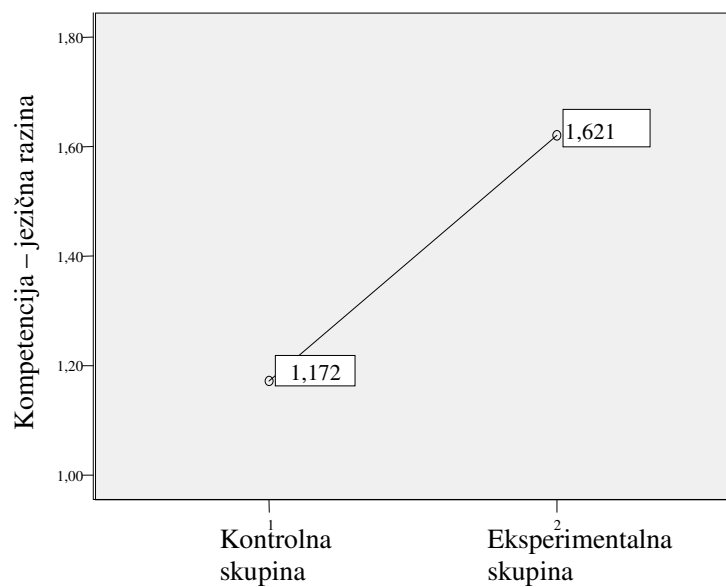
Može se zaključiti da je primjena dramskih postupaka značajno utjecala na poboljšanje komunikacijske kompetencije na sadržajnoj razini u eksperimentalnoj skupini i to podjednako i kod dječaka i kod djevojčica.

### *Jezična razina*

Analiza kovarijance je pokazala značajan glavni efekt vrste nastave ( $F = 84.408$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .243$ ) i značajan glavni efekt spola ( $F = 4.481$ ,  $p = .035$ ,  $\eta^2 = .017$ ). Interakcija između spola i vrste nastave nije bila značajna ( $F = .793$ ,  $p = .374$ ,  $\eta^2 = .003$ ). Aritmetičke sredine u prvom i drugom mjerenju, kao i prilagođene aritmetičke sredine u drugom mjerenju prikazane su u Tablici 21. Iz ove tablice kao i Slike 3. vidi se da je u eksperimentalnoj skupini došlo do značajnog poboljšanja komunikacijskih kompetencija na jezičnoj razini. Na temelju veličine efekta  $\eta^2$  može se zaključiti da se 24.3% razlika između skupina u jezičnoj kompetenciji može pripisati uvođenju dramskih postupaka u nastavu. Također, djevojčice općenito imaju višu razinu jezične kompetencije nego dječaci no, ovaj rezultat treba uzeti s oprezom s obzirom da je Levenov test za homogenost varijanci bio značajan, a statistička značajnost nije po strožem kriteriju manja od .01. Također, efekt spola je prilično slab jer se samo 3.5% razlika u jezičnoj razini može pripisati spolu. Nije bilo značajne interakcije između vrste nastave i spola, što znači da je uvođenje dramskih postupaka podjednako dobro utjecalo na jezičnu razinu i kod dječaka i kod djevojčica.

**Tablica 21.** Aritmetičke sredine u prvom i drugom mjerenju, prilagođene aritmetičke sredine u drugom mjerenju i standardne devijacije za komunikacijsku kompetenciju na jezičnoj razini

|            |    | Kontrolna skupina |                |               | Eksperimentalna skupina |                |               |
|------------|----|-------------------|----------------|---------------|-------------------------|----------------|---------------|
|            |    | prvo mjerenje     | drugo mjerenje | prilagođena M | prvo mjerenje           | drugo mjerenje | prilagođena M |
| dječaci    | M  | 1.21              | 1.08           | 1.10          | 1.22                    | 1.55           | 1.59          |
|            | SD | .57               | .50            |               | .47                     | .39            |               |
| djevojčice | M  | 1.42              | 1.26           | 1.24          | 1.45                    | 1.69           | 1.65          |
|            | SD | .46               | .49            |               | .40                     | .31            |               |
| ukupno     | M  |                   |                | 1.17          |                         |                | 1.62          |
|            | SP |                   |                | .04           |                         |                | .03           |



**Slika 3.** Prilagođene aritmetičke sredine za komunikacijsku kompetenciju- jezična razina u drugom mjeranju za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu

Može se zaključiti da je primjena dramskih postupaka značajno utjecala na poboljšanje komunikacijske kompetencije na jezičnoj razini u eksperimentalnoj skupini, i to podjednako i kod dječaka i kod djevojčica.

### ***Slovopis***

Kako se slovopis učenika procjenjivao samo pomoću dvije kategorije („0“ i „1“), na ovim podacima nije se mogla provesti analiza kovarijance jer nisu zadovoljeni uvjeti za njeno provođenje. Stoga je proveden McNemarov test. Prvi korak u provođenju ovog testa je određivanje broja sudionika u svakoj skupini koji su dobili određenu kombinaciju ocjena u prvom i drugom mjerenju („0“ u oba mjerenja, „1“ u oba mjerenja, „0“ u prvom, a „1“ u drugom ili „1“ u prvom, a „0“ u drugom mjerenju). U Tablici 22. prikazan je broj i postotak učenika s ocjenama slovopisa „0“ i „1“ u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini u prvom i drugom mjerenju. Nakon toga konstruirana je 2x2 tablica u kojoj su samo oni ispitanici čiji rezultat se u prvom i drugom mjerenju razlikuje (Tablica 23.).

**Tablica 22.** Broj učenika s ocjenama slovopisa „0“ i „1“ u eksperimentnoj i kontrolnoj skupini u prvom i drugom mjerenju

|                  |            | drugo mjerenje  |             |             |             |
|------------------|------------|-----------------|-------------|-------------|-------------|
|                  |            | eksperimentalna |             | kontrolna   |             |
| prvo<br>mjerenje |            | ocjena „0“      | ocjena „1“  | ocjena „0“  | ocjena „1“  |
|                  | ocjena „0“ | 102<br>75.0%    | 34<br>25.%  | 86<br>87.8% | 12<br>12.2% |
|                  | ocjena „1“ | 10<br>43.5%     | 13<br>56.5% | 4<br>33.3%  | 8<br>66.7%  |

**Tablica 23.** Klasifikacija sudionika za McNemarov test

|                                    | eksperimentalna | kontrolna |
|------------------------------------|-----------------|-----------|
| „0“ u prvom, „1“ u drugom mjerenju | 34              | 12        |
| „1“ u prvom, „0“ u drugom mjerenju | 10              | 4         |

U Tablici 23. prikazane su frekvencije učenika koji u prvom mjerenju imaju ocjenu „0“ a u drugom „1“ i obratno za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu. Iz tablice se vidi da je u eksperimentalnoj skupini 34 učenika imalo bolju ocjenu iz slovopisa nakon uvođenja dramskih postupaka u nastavu, a 10 ih je imalo lošiju. U kontrolnoj skupini 12 učenika imalo je bolju ocjenu iz slovopisa nakon uvođenja dramskih postupaka, a 4 lošiju. Testiranje razlika hi kvadrat testom nije pokazalo značajne razlike ( $p=1.00$ ) pa se može zaključiti da ni u eksperimentalnoj ni u kontrolnoj skupini nije bilo razlike u broju učenika s ocjenama „0“ i „1“ između prvog i drugog mjerenja. Dakle, uvođenje dramskih postupaka u nastavu nije dovelo do promjena učeničkog slovopisa.

Analizu posebno za djevojčice, a posebno za dječake nije bilo moguće provesti, jer je frekvencija u pojedinim kategorijama bila 0.

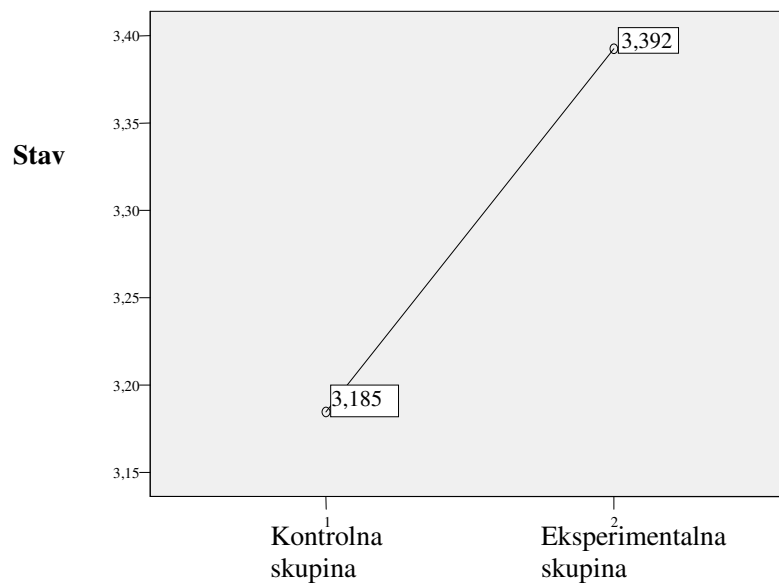
### 13.5.2. Utjecaj primjene dramskih postupaka na stav učenika prema nastavi hrvatskoga jezika

Analiza kovarijance pokazala je značajan glavni efekt vrste nastave ( $F = 12.271$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .035$ ). Glavni efekt spola nije bio značajan ( $F = 3.138$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .009$ ) kao ni interakcija između vrste nastave i spola ( $F = 1.001$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .003$ ). Aritmetičke sredine u prvom i drugom mjerenju, kao i prilagođene aritmetičke sredine u drugom mjerenju prikazane su u tablici 24. Iz ove tablice kao i iz Slike 4. vidi se da je u eksperimentalnoj skupini došlo do značajnog poboljšanja stava učenika prema nastavi hrvatskoga jezika. No, taj utjecaj je razmjerno slab. Na temelju veličine efekta  $\eta^2$  može se zaključiti da se samo 3.5% razlika između skupina u stavu može pripisati uvođenju dramskih postupaka u nastavu.

**Tablica 24.** Aritmetičke sredine u prvom i drugom mjerenju, prilagođene aritmetičke sredine u drugom mjerenju i standardne devijacije za stav prema nastavi hrvatskog jezika

|                   |    | Kontrolna skupina |                 |               | Eksperimentalna skupina |                 |               |
|-------------------|----|-------------------|-----------------|---------------|-------------------------|-----------------|---------------|
|                   |    | prvo mjerjenje    | drugo mjerjenje | prilagođena M | prvo mjerjenje          | drugo mjerjenje | prilagođena M |
| <b>dječaci</b>    | M  | 2.98              | 2.87            | 3.10          | 3.21                    | 3.32            | 3.37          |
|                   | SD | .72               | .64             |               | .78                     | .70             |               |
| <b>djevojčice</b> | M  | 3.42              | 3.32            | 3.27          | 3.68                    | 3.61            | 3.42          |
|                   | SD | .77               | .69             |               | .73                     | .71             |               |
| <b>ukupno</b>     | M  |                   |                 | 3.18          |                         |                 | 3.39          |
|                   | SP |                   |                 | .04           |                         |                 | .04           |





**Slika 4.** Prilagođene aritmetičke sredine za stav prema nastavi hrvatskog jezika u drugom mjeranju za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu

Može se zaključiti da je primjena dramskih postupaka utjecala (iako razmjerno malo) na poboljšanje stava prema nastavi hrvatskog jezika u eksperimentalnoj skupini, i to podjednako i kod dječaka i kod djevojčica.

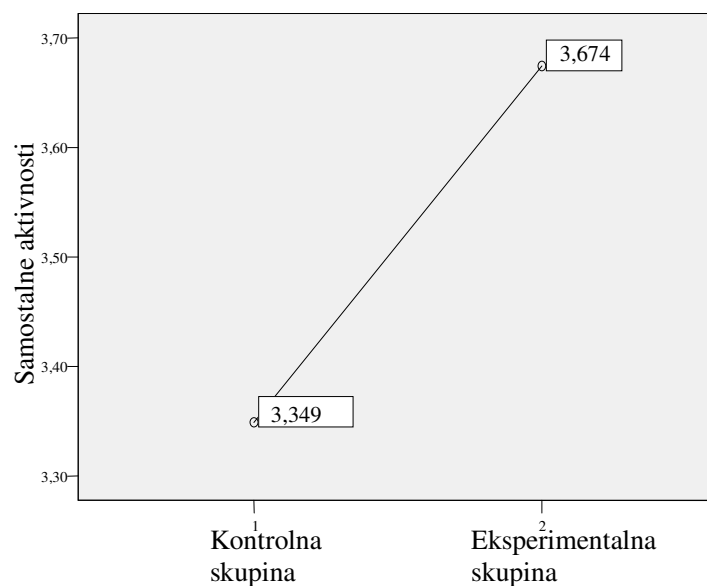
### 13.5.3. Utjecaj primjene dramskih postupaka na sklonost aktivnostima povezanim uz dramu

#### *Sklonost samostalnim aktivnostima*

Analiza kovarijance pokazala je značajan glavni efekt vrste nastave ( $F = 17.112, p < .001, \eta^2 = .048$ ) i značajan glavni efekt spola ( $F = 4.915, p = .027, \eta^2 = .014$ ). Interakcija između vrste nastave i spola nije bila značajna ( $F = 2.496, p = .1154, \eta^2 = .007$ ). Aritmetičke sredine u prvom i drugom mjerenju, kao i prilagođene aritmetičke sredine u drugom mjerenju prikazane su u Tablici 25. Iz ove tablice kao i iz Slike 5. vidi se da je u eksperimentalnoj skupini došlo do značajnog povećanja sklonosti prema samostalnim aktivnostima na nastavi hrvatskog jezika. No, taj utjecaj je razmjerno slab. Na temelju veličine efekta  $\eta^2$  može se zaključiti da se samo 4.8% razlika između skupina u sklonosti samostalnim aktivnostima može pripisati uvođenju dramskih postupaka u nastavu. Također, djevojčice općenito pokazuju veću sklonost samostalnim aktivnostima nego dječaci. Taj utjecaj je također slab, jer se samo 2,7% razlika između dječaka i djevojčica u sklonosti samostalnim aktivnostima može pripisati faktoru spola.

**Tablica 25.** Aritmetičke sredine u prvom i drugom mjerenju, prilagođene aritmetičke sredine u drugom mjerenju i standardne devijacije za sklonost samostalnim aktivnostima

|                   |    | Kontrolna skupina |                |               | Eksperimentalna skupina |                |               |
|-------------------|----|-------------------|----------------|---------------|-------------------------|----------------|---------------|
|                   |    | prvo mjerenje     | drugo mjerenje | prilagođena M | prvo mjerenje           | drugo mjerenje | prilagođena M |
| <b>dječaci</b>    | M  | 3.28              | 3.19           | 3.32          | 3.58                    | 3.51           | 3.52          |
|                   | SD | 1.00              | .79            |               | .88                     | .89            |               |
| <b>djevojčice</b> | M  | 3.80              | 3.44           | 3.37          | 3.76                    | 3.88           | 3.82          |
|                   | SD | .80               | .79            |               | .86                     | .74            |               |
| <b>ukupno</b>     | M  |                   |                | 3.35          |                         |                | 3.67          |
|                   | SP |                   |                | .06           |                         |                | .05           |



**Slika 5.** Prilagođene aritmetičke sredine za sklonost samostalnim aktivnostima u drugom mjerenju za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu

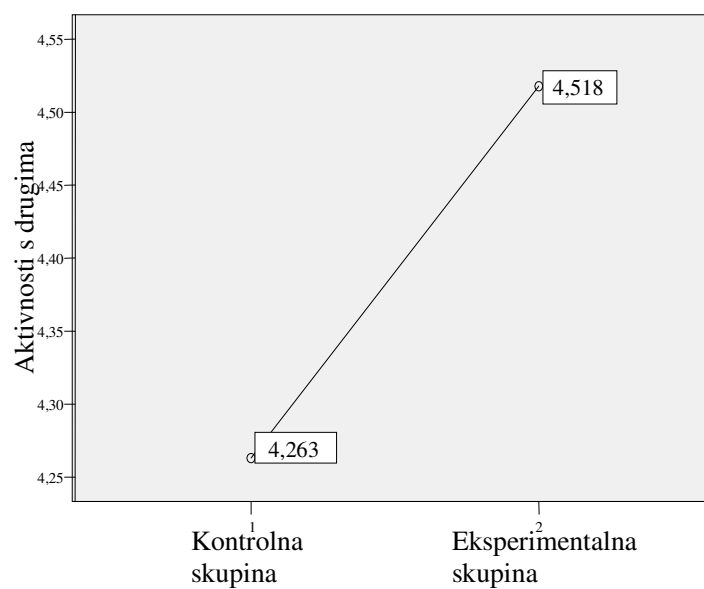
Može se zaključiti da je primjena dramskih postupaka utjecala (iako razmjerno malo) na povećanje sklonosti prema samostalnim aktivnostima povezanim uz dramu eksperimentalnoj skupini, i to podjednako i kod dječaka i kod djevojčica.

### *Sklonost aktivnostima povezanim uz dramu koje uključuju druge*

Analiza kovarijance pokazala je samo značajan glavni efekt vrste nastave ( $F = 21.187$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .059$ ). Glavni efekt spola nije bio značajan ( $F = .047$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .000$ ) kao ni interakcija između vrste nastave i spola ( $F = .355$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .001$ ). Aritmetičke sredine u prvom i drugom mjerenju, kao i prilagođene aritmetičke sredine u drugom mjerenju prikazane su u Tablici 26. Iz ove tablice kao i iz Slike 6. vidi se da je u eksperimentalnoj skupini došlo do značajnog povećanja sklonosti prema aktivnostima koje uključuju druge. Taj utjecaj je slab do prosječan. Na temelju veličine efekta  $\eta^2$  može se zaključiti da se samo 5.9% razlika između skupina može pripisati uvođenju dramskih postupaka u nastavu.

**Tablica 26.** Aritmetičke sredine u prvom i drugom mjerenju, prilagođene aritmetičke sredine u drugom mjerenju i standardne devijacije za sklonost prema aktivnostima koje uključuju druge

|            |    | Kontrolna skupina |                |               | Eksperimentalna skupina |                |               |
|------------|----|-------------------|----------------|---------------|-------------------------|----------------|---------------|
|            |    | prvo mjerenje     | drugo mjerenje | prilagođena M | prvo mjerenje           | drugo mjerenje | prilagođena M |
| dječaci    | M  | 4.24              | 4.21           | 4.24          | 4.25                    | 4.50           | 4.53          |
|            | SD | .63               | .72            |               | .72                     | .45            |               |
| djevojčice | M  | 4.45              | 4.33           | 4.29          | 4.33                    | 4.51           | 4.51          |
|            | SD | .60               | .61            |               | .69                     | .49            |               |
| ukupno     | M  |                   |                | 4.26          |                         |                | 4.52          |
|            | SP |                   |                | .04           |                         |                | .04           |



**Slika 6.** Prilagođene aritmetičke sredine za sklonost aktivnostima povezanim uz dramu koje uključuju druge u drugom mjerenju za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu

Može se zaključiti da je primjena dramskih postupaka utjecala (iako razmjerno malo) na povećanje sklonosti prema aktivnostima povezanim uz dramu koje uključuju druge u eksperimentalnoj skupini, i to podjednako i kod dječaka i kod djevojčica.

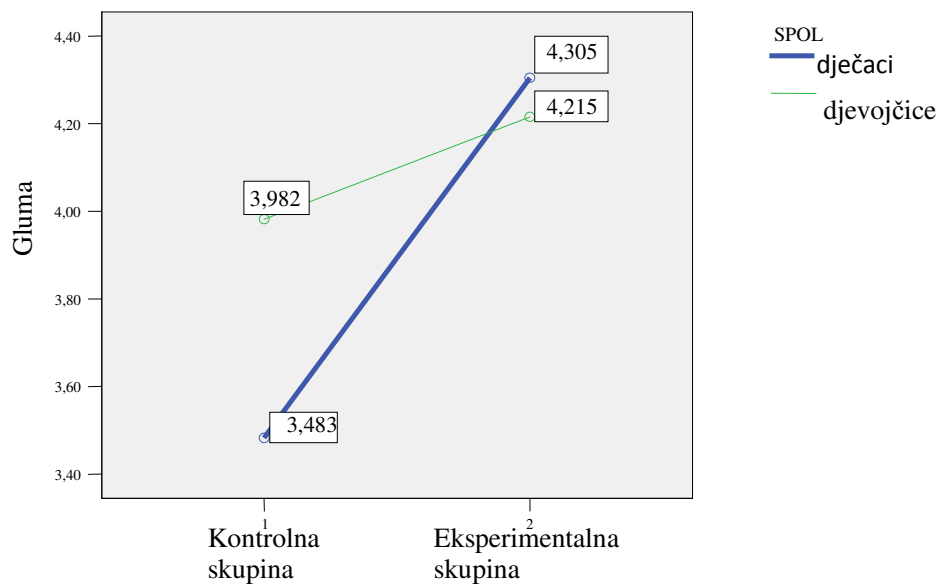
### 13.5.4. Utjecaj primjene dramskih postupaka na sklonost dramskim postupcima u nastavi hrvatskoga jezika

#### *Sklonost dramskim postupcima koji uključuju glumu*

Analiza kovarijance pokazala je značajan glavni efekt vrste nastave ( $F = 29.977, p < .001, \eta^2 = .081$ ), značajan glavni efekt spola ( $F = 4.510, p < .05, \eta^2 = .013$ ) kao i značajnu interakciju vrste nastave i spola ( $F = 9.412, p < .05, \eta^2 = .027$ ). Aritmetičke sredine u prvom i drugom mjerenju, kao i prilagođene aritmetičke sredine u drugom mjerenju prikazane su u Tablici 27. Iz ove tablice kao i iz Slike 7. vidi se da je u eksperimentalnoj skupini općenito došlo do značajnog povećanja sklonosti prema aktivnostima koje uključuju glumu. Utjecaj je prosječan, 8% tog povećanja može se pripisati uvođenju dramskih postupaka u nastavu. Do većeg povećanja te sklonosti došlo je kod dječaka. Utjecaj spola je razmjerno slab jer se samo 2.7 % razlika u sklonosti prema aktivnostima koje uključuju glumu može pripisati faktoru spola u eksperimentalnoj skupini. Djevojčice općenito pokazuju veću sklonost glumi, ali je utjecaj spola na sklonost glumi slab. Naime, samo 1.3% razlika u sklonosti glumi može se pripisati spolu.

**Tablica 27.** Aritmetičke sredine u prvom i drugom mjerenju, prilagođene aritmetičke sredine u drugom mjerenju i standardne devijacije za *glumu*

|                   |    | Kontrolna skupina |                |               | Eksperimentalna skupina |                |               |
|-------------------|----|-------------------|----------------|---------------|-------------------------|----------------|---------------|
|                   |    | prvo mjerenje     | drugo mjerenje | prilagođena M | prvo mjerenje           | drugo mjerenje | prilagođena M |
| <b>dječaci</b>    | M  | 3.29              | 3.38           | 3.48          | 3.68                    | 4.31           | 4.30          |
|                   | SD | 1.10              | 1.23           |               | 1.18                    | .73            |               |
| <b>djevojčice</b> | M  | 3.71              | 4.00           | 3.98          | 3.83                    | 4.27           | 4.21          |
|                   | SD | 1.09              | 1.05           |               | 1.04                    | .68            |               |
| <b>ukupno</b>     | M  |                   |                | 3.72          |                         |                | 4.26          |
|                   | SP |                   |                | .07           |                         |                | .07           |



**Slika 7.** Prilagođene aritmetičke sredine za sklonost glumi u drugom mjerenju za dječake i djevojčice u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini

Može se zaključiti da je primjena dramskih postupaka utjecala (u prosječnoj mjeri) na povećanje sklonosti prema dramskim postupcima koji uključuju glumu u eksperimentalnoj skupini te da je to povećanje bilo veće kod dječaka nego kod djevojčica.

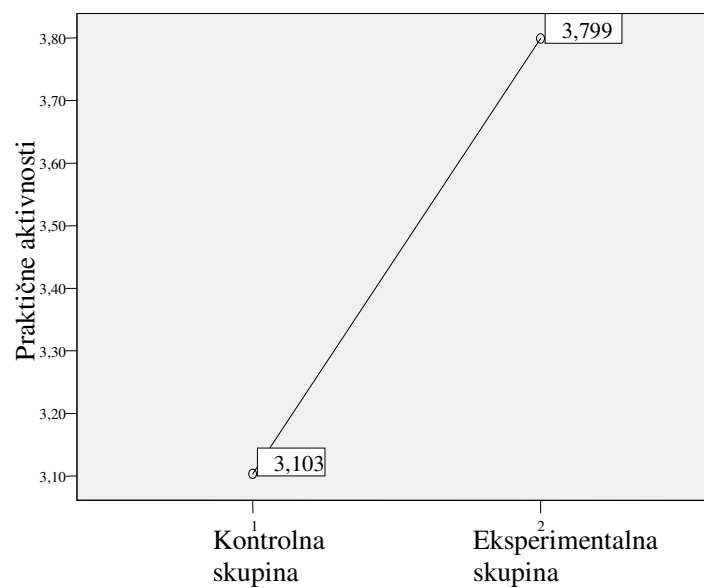
### *Sklonost dramskim postupcima koje uključuju praktične aktivnosti*

Analiza kovarijance pokazala je značajan glavni efekt vrste nastave ( $F = 36.183$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .096$ ) i značajan glavni efekt spola ( $F = 12.801$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .036$ ). Interakcija između vrste nastave i spola ( $F = 1.3535$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .004$ ) nije bila značajna. Aritmetičke sredine u prvom i drugom mjerenju, kao i prilagođene aritmetičke sredine u drugom mjerenju prikazane su u Tablici 28. Iz ove tablice kao i iz Slike 8. vidi se da je u eksperimentalnoj grupi općenito došlo do značajnog povećanja sklonosti prema aktivnostima koje uključuju praktične aktivnosti. Utjecaj je prosječan jer se 9.6% tog povećanja može se pripisati uvođenju dramskih postupaka u nastavu. Također, djevojčice su općenito sklonije praktičnim aktivnostima nego dječaci. No, utjecaj spola je prilično slab jer se samo 3.5% razlika u sklonosti praktičnim aktivnostima može pripisati spolu.

**Tablica 28.** Aritmetičke sredine u prvom i drugom mjerenju, prilagođene aritmetičke sredine u drugom mjerenju i standardne devijacije za *praktične aktivnosti*

|            |    | Kontrolna skupina |                |               | Eksperimentalna skupina |                |               |
|------------|----|-------------------|----------------|---------------|-------------------------|----------------|---------------|
|            |    | prvo mjerenje     | drugo mjerenje | prilagođena M | prvo mjerenje           | drugo mjerenje | prilagođena M |
| dječaci    | M  | 2.62              | 2.69           | 2.82          | 2.82                    | 3.59           | 3.65          |
|            | SD | 1.24              | 1.22           |               | 1.35                    | 1.20           |               |
| djevojčice | M  | 3.18              | 3.43           | 3.38          | 3.49                    | 4.09           | 3.94          |
|            | SD | 1.30              | 1.18           |               | 1.15                    | .91            |               |
| ukupno     | M  |                   |                | 3.10          |                         |                | 3.80          |
|            | SP |                   |                | .08           |                         |                | .08           |





**Slika 8.** Prilagođene aritmetičke sredine za sklonost praktičnim aktivnostima u drugom mjerenju za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu

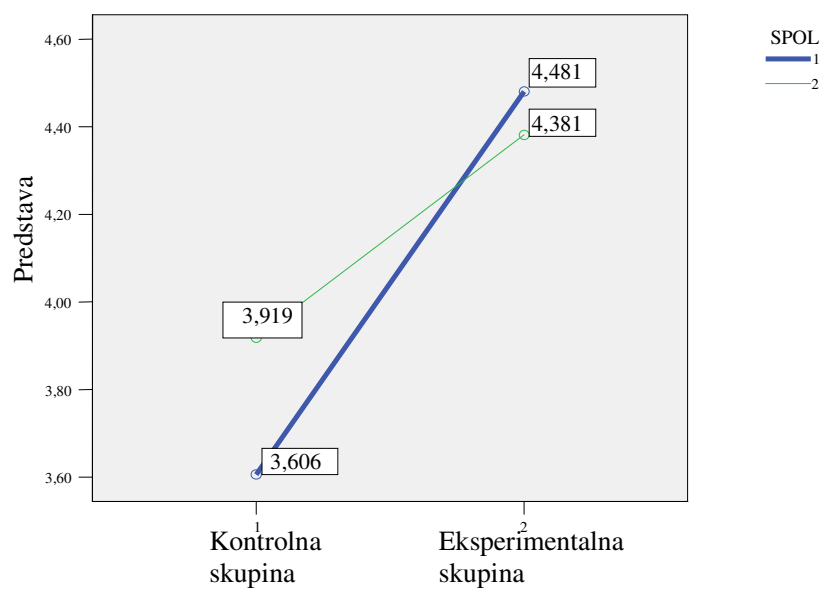
Može se zaključiti da je primjena dramskih postupaka utjecala (u prosječnoj mjeri) na povećanje sklonosti prema praktičnim aktivnostima u eksperimentalnoj skupini, i to podjednako i kod dječaka i kod djevojčica.

### *Sklonost dramskim postupcima koje uključuju stvaranje i izvođenje predstave*

Analiza kovarijance pokazala je značajan glavni efekt vrste nastave ( $F = 74.402, p < .001, \eta^2 = .180$ ) i značajan efekt interakcije vrste nastave i spola ( $F = 7.090, p < .05, \eta^2 = .020$ ). Aritmetičke sredine u prvom i drugom mjerenju, kao i prilagođene aritmetičke sredine u drugom mjerenju prikazane su u Tablici 29. Iz ove tablice kao i iz Slike 9. vidi se da je u eksperimentalnoj skupini općenito došlo do značajnog povećanja sklonosti prema aktivnostima koje uključuju stvaranje i izvođenje predstave. Utjecaj je značajan jer se 18% tog povećanja može se pripisati provođenju dramskih postupaka. Također, do većeg povećanja te sklonosti došlo kod dječaka. Utjecaj spola je razmjerno slab jer se samo 2 % povećanja sklonosti prema predstavama u eksperimentalnoj skupini može pripisati spolu.

**Tablica 29.** Aritmetičke sredine u prvom i drugom mjerenju, prilagođene aritmetičke sredine u drugom mjerenju i standardne devijacije za sklonost predstavama

|            |    | Kontrolna skupina |                |               | Eksperimentalna skupina |                |               |
|------------|----|-------------------|----------------|---------------|-------------------------|----------------|---------------|
|            |    | prvo mjerenje     | drugo mjerenje | prilagođena M | prvo mjerenje           | drugo mjerenje | prilagođena M |
| dječaci    | M  | 3.60              | 3.54           | 3.61          | 3.76                    | 4.46           | 4.48          |
|            | SD | .86               | 1.07           |               | 1.02                    | .45            |               |
| djevojčice | M  | 3.88              | 3.94           | 3.92          | 3.99                    | 4.43           | 4.38          |
|            | SD | .99               | .93            |               | .86                     | .49            |               |
| ukupno     | M  |                   |                | 3.76          |                         |                | 4.43          |
|            | SP |                   |                | .06           |                         |                | .05           |



**Slika 9.** Prilagođene aritmetičke sredine za sklonost predstavama u drugom mjerenju za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu

Može se zaključiti da je primjena dramskih postupaka značajno utjecala na povećanje sklonosti prema stvaranju i izvođenju predstave u eksperimentalnoj skupini, pri čemu je to povećanje veće (ali razmjerno malo) kod dječaka nego kod djevojčica.

## 14. RASPRAVA

Na temelju prvog problema kojim smo željeli utvrditi postoji li značajna razlika u rezultatima učenika eksperimentalne i kontrolne skupine na testu komunikacijske kompetencije prije i poslije primjene dramskih postupaka sve su hipoteze potvrđene.

**Hipoteza (H1) Nakon provođenja dramskih postupaka u eksperimentalnoj skupini očekuju se bolji rezultati na testu komunikacijske kompetencije.**

Analizom kovarijance utvrđeno je povećanje razine komunikacijske kompetencije učenika u eksperimentalnoj skupini. Ta nam analiza omogućava da odredimo razlikuju li se učenici u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini po svojim rezultatima na rezultatima komunikacijske kompetencije u drugom mjerenju, a da se pritom statistički kontroliraju njihovi rezultati u prvom mjerenju. Učenička komunikacijska kompetencija mjerena je pismenim sastavkom koji se ocjenjivao na tri razine: sadržajna i jezična razina te slovopis. Svaka razina sastoji se od nekoliko opisnika. Analizom rezultata finalnog testiranja komunikacijske kompetencije utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike u komunikacijskoj kompetenciji učenika kontrolne i eksperimentalne skupine na dvije do tri razine komunikacijske kompetencije. Analiza razlika je pokazala veći uspjeh eksperimentalne skupine na sadržajnoj ( $M=2,28$ ,  $SP=0,06$ ) i jezičnoj ( $M=1,62$ ,  $SP=0,03$ ) razini u odnosu na kontrolnu skupinu (sadržajna razina  $M=1,29$ ,  $SP=0,07$ ; jezična razina  $M=1,17$ ,  $SP=0,04$ ). Na trećoj razini, slovopisu, nije došlo do poboljšanja rezultata u eksperimentalnoj skupini. Mišljenja smo da je razlog tomu što su se u istraživanju dramski postupci koristili isključivo za razvoj usmenog i pismenog izražavanja. Ni jedan dramski postupak ni zadatak tijekom istraživanja nije zahtijevao od učenika uredno i čitko prepisivanje. Na temelju tih podataka može se zaključiti da je uvođenje dramskih postupaka u nastavu hrvatskoga jezika dovelo do značajnog poboljšanja komunikacijske kompetencije, odnosno da su učenici koji su nastavne sadržaje usvajali primjenom dramskih postupaka postigli bolje rezultate u odnosu na učenike koji su sadržaje usvajali primjenom predavačko-prikazivačke nastave. Time je navedena hipoteza potvrđena, što je u skladu s ranijim istraživanjima koja su pokazala da primjena dramskih postupaka povećava pismeno izražavanje učenika, razvija emotivniji i izražajniji rječnik (Booth i Neelands, 1998; Moore i Caldwell, 1993; Moore 2004; Richards i Rogers, 2001; Wagner, 1998; Wooland, 1993;), potiče originalnost i maštovitost pri oblikovanju vlastitih ideja u pisani rad (Baldwin, 2004; Nicholson, 2004) te razvija pisanje u ulozi (*writing-in-role*) kojom

se potiče emocionalno i spoznajno poistovjećivanje s ulogom i bolje razumijevanje uloge u pismenom izražavanju (Maley i Duff, 2005; McNaughton, 1997).

**Hipoteza (H2) Nakon provođenja dramskih postupaka u eksperimentalnoj skupini očekuju se pozitivniji stavovi prema nastavi hrvatskoga jezika.**

Suvremeni pristupi u obrazovanju naglašavaju važnost razvijanja pozitivnih stavova kako bi se kod učenika poticao razvoj samopouzdanja, ali i pozitivne slike o sebi i drugima oko sebe (Miljević-Ridički i sur., 2004). Bloom (1976) smatra da pozitivan stav učenika prema učenju, nastavi i aktivnostima u školi ima značajan utjecaj na njihov školski uspjeh. Prema Ajzenu (1998) stavovi mogu imati ključnu ulogu u oblikovanju ponašanja pojedinca. Stav učenika prema nastavnom predmetu Hrvatski jezik jedan je od pokazatelja koji mogu djelovati na njegov odnos prema učenju tog nastavnog predmeta. Pozitivan stav prema nastavnom predmetu povećava interes za sadržaje tog nastavnog predmeta što dovodi do pozitivnih rezultata kada je riječ o kompetencijama učenika koje proizlaze iz nastave tog nastavnog predmeta. Važno je naglasiti da o stavovima učenika prema hrvatskom jeziku ima malo radova (Alerić i Gazdić-Alerić, 2009), za razliku od učeničkih stavova prema stranome jeziku (Mihaljević-Djigunović i Kovačić, 1996). Istraživanja koja su provedena među osnovnoškolcima na satima hrvatskog jezika pokazuju da učenici hrvatski jezik svrstavaju u manje omiljene predmete (Miljević-Ridički i sur., 2004). Kako bi se provjerio utjecaj primjene dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika na stav učenika prema nastavi hrvatskoga jezika korištena je dvosmjerna analiza kovarijance. Deskriptivni parametri čestica njihove procjene prikazani su u Tablici 15, s napomenom da je procjena aktivnosti napravljena s pomoću Likertove skale s vrijednostima od 1= *u potpunosti ne* do 5= *u potpunosti da*. Inicijalna faktorska analiza na osam čestica rezultirala je jednim faktorom koji predstavlja stav učenika prema hrvatskom jeziku. Analizom rezultata finalnog testiranja stavova utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike (iako u manjoj mjeri) u stavovima učenika kontrolne i eksperimentalne skupine. Uspoređujući eksperimentalnu ( $M=3,39$ ,  $SP=0,04$ ) i kontrolnu ( $M=3,18$ ,  $SP=0,04$ ) skupinu pokazalo se da učenici, kojima je nastava tri mjeseca prezentirana dramskim postupcima, imaju pozitivniji stav prema hrvatskome jeziku kao nastavnom predmetu. To potvrđuje našu hipotezu, a to su potvrdila ranija istraživanja u Hrvatskoj u kojima učenici pokazuju interes za nestereotipnim satima hrvatskoga jezika u koje će biti integrirana igra u nastavi jezika i jezičnog izražavanja, koji će

im biti zanimljivi i sadržajno poticajni (Pavličević-Franić i Aladrović, 2009, Pavličević-Franić i Aladrović-Slovaček, 2010).

**Hipoteza (H3) Nakon provođenja dramskih postupaka u eksperimentalnoj skupini očekuje se veća sklonost prema aktivnostima povezanim uz dramu.**

Suvremena nastava naglašava važnost učenika kao aktivnog sudionika nastavnog procesa. Azervedo i Hadwin naglašavaju da „*odgoj i obrazovanje učenika za cjeloživotno učenje zahtjeva poticanje autonomije učenika što bi značilo razvijanje općih strategija učenja, razvoj sposobnosti učenika za samostalno upravljanje procesom učenja, za samoevaluaciju i svijest o vlastitim aktivnostima*“ (Azerveco i Hadwin, prema Tot, 2010, str.65). Mattes (2007) izdvaja socijalne oblike u kojima učenici uče, a to su pojedinačni rad, rad s partnerom i rad u skupini. Pojedinačni rad podrazumijeva samostalni rad učenika na zadatku. Rad s partnerom „*društveni je oblik pri kojem dvije učenice, odnosno učenika, samostalno i suradljivo svladavaju neki zadatak u sklopu procesa učenja*“ (Mattes, 2007, str.47). Buljubašić-Kuzmanović (2006) ističe da radom u paru učenici uče jedni od drugih te da je takav oblik dobar početak za skupne aktivnosti koje zahtijevaju suradnju. Navedeni socijalni oblici u kojima učenici uče svojstvene su suvremenoj dramskoj pedagogiji kojima se koristi za potrebe učenja i poučavanja. Dramska aktivnost stavlja sudionika u specifičnu situaciju u kojoj je aktivirana njegova samosvijest, samoaktivnost i samoinduciranje, a istovremeno predstavlja i skupnu aktivnosti, podijeljeno iskustvo za skupinu koja u njoj aktivno sudjeluje i koja je vrši (Krušić, 2008). Sklonost učenika prema aktivnostima na satu hrvatskoga jezika smatramo važnim pokazateljem učeničkog doživljaja nastavnog procesa. U ovom dijelu iznose se podatci dobiveni finalnim ispitivanjem učeničkih sklonosti prema aktivnostima povezanim uz dramu, a koje su uobičajene u nastavi hrvatskog jezika. Deskriptivni parametri čestica njihove procjene prikazani su u Tablici 15, s napomenom da je procjena aktivnosti napravljena pomoću Likertove skale s vrijednostima od 1= *u potpunosti ne* do 5= *u potpunosti da*. Inicijalna faktorska analiza na deset čestica rezultirala je s dva faktora: *Samostalne aktivnosti* i *Aktivnosti s drugima*. Faktor *Samostalne aktivnosti* uključuje sljedeće aktivnosti: *samostalno čitanje pjesme, samostalno čitanje priče, prepričavanje, opisivanje, pisanje dijaloga*, dok faktor *Aktivnosti s drugima* uključuje sljedeće aktivnosti: *rješavanje pitalica i zagonetki, učenje kroz igru, gledanje kazališne predstave, rad s drugim učenikom u paru, slušanje učiteljicu kako čita/pripovijeda*. Analiza kovarijance u finalnom testiranju je pokazala značajno povećanje sklonosti prema samostalnim aktivnostima u eksperimentalnoj

skupini ( $M=3,67$ ,  $SP=0,05$ ) u odnosu na kontrolnu skupinu ( $M=3,35$ ,  $SP=0,06$ ), kao i značajno povećanje sklonosti prema aktivnostima koje uključuju druge u eksperimentalnoj skupini ( $M=4,52$ ,  $SP=0,04$ ) u odnosu na kontrolnu skupinu ( $M=4,26$ ,  $SP=0,04$ ). Također, vidimo da su učenici eksperimentalne skupine imali veće sklonosti pri finalnom ispitivanju prema *aktivnostima koje uključuju druge*. Ta je hipoteza potvrđena za obje vrste aktivnosti. Može se zaključiti da je uvođenje dramskih postupaka u nastavu hrvatskog jezika dovelo do značajnog, ali ne velikog, povećanja sklonosti prema aktivnostima vezanim uz dramu. Takvi su rezultati u skladu s istraživanjima (Ashotn-Hay, 2005, Maden 2012) kojima se potvrđuje da nastavne aktivnosti povezane uz dramu neutraliziraju umjetno stvoreno ozračje unutar razreda ili bilo kojeg drugog prostora u kojem se odvija nastavni proces. Utječu na spontanu uporabu jezika, što pridonosi autentičnosti. Pobuđuju reakciju-emocije (znatiželja, radost, uzbuđenje) što utječe na motivaciju učenika te učitelja pomiču na rub nastavnog procesa (decentralizacije uloge), a učenika smješta u njegov centar. Pozitivna orijentacija učenika prema aktivnostima koje afirmiraju njega kao glavnog subjekta nastavnog procesa rezultira njegovim aktivnim sudjelovanjem u nastavi i kvalitetnijim ishodima učenja.

**Hipoteza (H4) Nakon provođenja dramskih postupaka u eksperimentalnoj skupini očekuje se veća sklonost prema dramskim postupcima u nastavi.**

Dramski postupci u nastavi hrvatskoga jezika podrazumijevaju otvoren i istraživački način učenja te praktičnu uporabu jezika. Njihovom primjenom učenici usvajaju nove spoznaje i razvijaju ključne komunikacijske kompetencije. Sklonost učenika prema dramskim postupcima zapravo odražava njihov stav prema tradicionalnoj, predavačko-prikazivačkoj nastavi hrvatskoga jezika. Učeničeva pozitivna procjena dramskih postupaka, njegov aktivni angažman u takvim aktivnostima bit će istaknutiji. U ovom dijelu iznose se podaci dobiveni finalnim ispitivanjem učeničkih sklonosti prema dramskim postupcima u nastavi hrvatskog jezika. Deskriptivni parametri čestica učeničke procjene dramskih postupaka prikazani su u Tablici 15, s napomenom da je procjena aktivnosti napravljena pomoću Likertove skale s vrijednostima od 1= *u potpunosti ne* do 5= *u potpunosti da*. Inicijalna faktorska analiza rezultirala je s tri faktora: *Gluma*, *Praktične aktivnosti* i *Predstava*. Faktor *Gluma* predstavlja sve tvrdnje koje se odnose na glumu učenika i učitelja. Drugi faktor *Praktične aktivnosti* uključuje tvrdnje koje se odnose na izradu lutaka i rekvizita koji se koriste na sceni. Treći faktor *Predstava* uključuje tvrdnje koje se odnose na pripremanje i izvođenje predstave. Analizom kovarijance na finalnom testiranju rezultati su pokazali povećanje sklonosti prema

dramskim postupcima u nastavi u eksperimentalnoj skupini u odnosu na kontrolnu. Ta je hipoteza potvrđena za sva tri faktora. U eksperimentalnoj skupini došlo je do značajnog povećanja sklonosti prema *Glumi* ( $M=4,26$ ,  $SP=0,07$ ) u odnosu na kontrolnu skupinu ( $M=3,72$ ,  $SP=0,07$ ); sklonosti prema *Praktičnim aktivnostima* ( $M=3,80$ ,  $SP=0,08$ ) u odnosu na kontrolnu skupinu ( $M=3,10$ ,  $SP=0,08$ ); sklonosti prema pripremanju i izvođenju *Predstave* ( $M=3,43$ ,  $SP=0,05$ ) u odnosu na kontrolnu skupinu ( $M=3,76$ ,  $SP=0,06$ ). Ovakva razlika u sklonostima prema dramskim postupcima vjerojatno proizlazi iz činjenice što su učenici eksperimentalne skupine tijekom tri mjeseca bili uključeni u dramske postupke na nastavnim satima hrvatskoga jezika. Iz svega navedenog može se zaključiti da je uvođenje dramskih postupaka u nastavu dovelo do značajnog povećanja sklonosti učenika prema dramskim postupcima što je u skladu s provedenim kvantitativnim istraživanjima (Philips, 2003, Maley, 2005, Kratochvil, 2006, Maden, 2012).

Na temelju drugog problema kojim smo željeli utvrditi postoji li značajna razlika u rezultatima učenika eksperimentalne i kontrolne skupine na testu komunikacijske kompetencije, stava prema nastavi hrvatskoga jezika, sklonosti prema aktivnostima povezanim uz dramu i dramskim postupcima, prije i poslije primjene dramskih postupaka, sve su hipoteze odbačene.

**Hipoteza (H2.1) Nakon provođenja dramskih postupaka u eksperimentalnoj skupini očekuju se bolji rezultati na testu komunikacijske kompetencije. Poboljšanje će biti više izraženo kod djevojčica nego kod dječaka.**

Kako bismo provjerili postoji li značajna razlika u komunikacijskoj kompetenciji učenika u eksperimentalnoj skupini s obzirom na spol, proveli smo analizu kovarijance pri čemu je zavisna varijabla bila komunikacijska kompetencija, provjerena na dvije razine, inicijalnim i finalnim testiranjem, a nezavisna varijabla spol. Rezultati analize kovarijance prikazani su u Tablici 20 i Tablici 21.

Iz Tablice 20 analiza kovarijance je pokazala da glavni efekt spola nije bio značajan, kao ni interakcija spola i vrste nastave. Iako je općenito došlo do povećanja komunikacijske kompetencije pri sadržajnoj razini u eksperimentalnoj skupini to je povećanje bilo podjednako i za dječake (pril.  $M_{kont}=1.16$ ; pril.  $M_{eksp}=2.25$ ) i za djevojčice (pril.  $M_{kont}=1.42$ ; pril.  $M_{eksp}=2.31$ ).



Iz Tablice 21 analiza kovarijance je pokazala da glavni efekt spola nije bio značajan, kao ni interakcija spola i vrste nastave. Iako je općenito došlo do povećanja komunikacijske kompetencije pri jezičnoj razini u eksperimentalnoj skupini to je povećanje bilo podjednako i za dječake (pril.  $M_{kont}= 1.10$ ; pril.  $M_{eksp}= 1.59$ ) i za djevojčice (pril.  $M_{kont}= 1.24$ ; pril.  $M_{eksp}= 1.65$ ).

U istraživanju komunikacijske kompetencije (Scottish Government Attainment and Leaver Destinations, 2010); Northern Ireland Assembly, Research and Library Service, 2001); Commonwealth Department of Education, Science and Training, Australia, 2002; Aladrović Slovaček i Pintar, 2013) rezultati su pokazali da djevojčice imaju bolje razvijenu komunikacijsku kompetenciju u odnosu na dječake. Međutim, prema hipotezi 2.1. nakon provođenja dramskih postupaka u eksperimentalnoj skupini očekivalo se izraženije poboljšanje na testu komunikacijske kompetencije kod djevojčica nego kod dječaka. Ta hipoteza nije potvrđena. U eksperimentalnoj skupini došlo je do značajnog poboljšanja komunikacijske kompetencije na sadržajnoj i jezičnoj razini u odnosu na kontrolnu skupinu, ali podjednako i kod dječaka i kod djevojčica. Dobiveni rezultati su u skladu s istraživanjem (Sinclair, Tate i Tomlinson, 2005) u kojem se pokazalo da je nakon tri mjeseca primjene dramskih postupaka uočen napredak kod dječaka i djevojčica u strukturi i organizaciji sastavka, strukturi rečenice, interpunkciji i pravopisu. Najveći je napredak uočeni u kontroli različitih rečeničnih konstrukcija, razumijevanju narativne strukture pri pisanju i povećanju rječnika. Smatramo da treba uzeti u obzir istraživanja Warrington (2006), Booth (2002) i Prendivile i Teye (2007) koji naglašavaju važnost uporabe dramskih postupaka jer se pokazalo da unapređuju jezične djelatnosti pisanja i govorenja kod dječaka.

**Hipoteza (H2.2) Nakon provođenja dramskih postupaka u eksperimentalnoj skupini očekuju se pozitivniji stavovi prema nastavi hrvatskoga jezika. Promjena stavova bit će više izražena kod djevojčica nego kod dječaka.**

Kako bismo provjerili postoji li značajna razlika u stavu ženskih i muških ispitanika prema nastavi hrvatskoga jezika u eksperimentalnoj skupini, proveli smo analizu kovarijance pri čemu je zavisna varijabla bio stav, provjeren inicijalnim i finalnim ispitivanjem, a nezavisna varijabla spol. Rezultati analize kovarijance prikazani su u Tablici 24.

Iz Tablice 24 analiza kovarijance je pokazala da glavni efekt spola nije bio značajan, kao ni interakcija spola i vrste nastave. Iako je općenito došlo do povećanja pozitivnosti stava prema

nastavi hrvatskog jezika u eksperimentalnoj skupini to je povećanje bilo podjednako i za dječake (pril.  $M_{kont}= 3.10$ ; pril.  $M_{eksp}= 3.37$ ) i za djevojčice (pril.  $M_{kont}= 3.27$ ; pril.  $M_{eksp}= 3.42$ ).

Prema hipotezi 2.2. nakon provođenja dramskih postupaka u eksperimentalnoj skupini očekivao se pozitivniji stav prema nastavi hrvatskog jezika kod djevojčica nego kod dječaka. Ta hipoteza nije potvrđena. U eksperimentalnoj skupini došlo je do značajnog poboljšanja stava prema nastavi hrvatskog jezika u odnosu na kontrolnu skupinu, ali podjednako i kod dječaka i kod djevojčica što je u skladu s istraživanjem (Younger i Warrington, 2005) koje pokazuje da se implementacijom dramskih postupaka povećao entuzijazam kod dječaka prema nastavi.

**Hipoteza (H2.3) Nakon provođenja dramskih postupaka u eksperimentalnoj skupini očekuje se veća sklonost prema aktivnostima povezanim uz dramu. Povećanje sklonosti bit će više izraženo kod djevojčica nego kod dječaka.**

Kako bismo provjerili postoji li značajna razlika u sklonosti ženskih i muških ispitanika prema aktivnostima povezanim uz dramu u eksperimentalnoj skupini, proveli smo analizu kovarijance pri čemu je zavisna varijabla sklonost prema aktivnostima povezanim uz dramu provjerena pomoću dva faktora, kroz inicijalno i finalno ispitivanje, a nezavisna varijabla spol. Rezultati analize kovarijance prikazani su u Tablici 25 i Tablici 26.

Iz Tablice 25 analiza kovarijance pokazala je značajan glavni efekt vrste nastave, ali interakcija spola i vrste nastave nije bila značajna. Iako je općenito došlo do povećanja sklonosti prema samostalnim aktivnostima u eksperimentalnoj skupini to je povećanje bilo podjednako i za dječake (pril.  $M_{kont}= 3.32$ ; pril.  $M_{eksp}= 3.52$ ) i za djevojčice (pril.  $M_{kont}= 3.37$ ; pril.  $M_{eksp}= 3.82$ ).

Iz Tablice 26 analiza kovarijance pokazala je značajan glavni efekt vrste nastave, ali interakcija spola i vrste nastave nije bila značajna. Iako je općenito došlo do povećanja sklonosti prema aktivnostima koje uključuju druge u eksperimentalnoj skupini to je povećanje bilo podjednako i za dječake (pril.  $M_{kont}= 4.24$ ; pril.  $M_{eksp}= 4.53$ ) i za djevojčice (pril.  $M_{kont}= 4.29$ ; pril.  $M_{eksp}= 4.51$ ).

Prema hipotezi 2.3. nakon provođenja dramskih postupaka u eksperimentalnoj skupini očekivalo se povećanje sklonosti prema aktivnostima vezanim uz dramu kod djevojčica nego

kod dječaka. Ta hipoteza nije potvrđena. U eksperimentalnoj skupini došlo je do značajnog povećanja sklonosti prema aktivnostima povezanim uz dramu u odnosu na kontrolnu skupinu, ali podjednako i kod dječaka i kod djevojčica što je u skladu s istraživanjem (Ashotn-Hay, 2005, Maden 2012) o stavovima učenika prema dramskim aktivnostima.

**Hipoteza (H2.4) Nakon provođenja dramskih postupaka u eksperimentalnoj skupini očekuje se veća sklonost prema dramskim postupcima u nastavi. Povećanje sklonosti bit će više izraženo kod djevojčica nego kod dječaka.**

Kako bismo provjerili postoji li veća sklonost prema dramskim postupcima u nastavi učenika u eksperimentalnoj skupini s obzirom na spol, proveli smo analizu kovarijance pri čemu je zavisna varijabla bila sklonost prema dramskim postupcima, provjerena s pomoću tri faktora, inicijalnim i finalnim testiranjem, a nezavisna varijabla spol. Rezultati analize kovarijance prikazani su u Tablici 27, 28 i Tablici 29.

Iz Tablice 27 analiza kovarijance pokazala je značajan glavni efekt vrste nastave, kao i značajnu interakciju spola i vrste nastave. Može se zaključiti da je općenito došlo do povećanja sklonosti prema glumi u eksperimentalnoj skupini, ali to je povećanje bilo veće za dječake (pril.  $M_{kont}= 3.48$ ; pril.  $M_{eksp}= 4.30$ ) nego za djevojčice (pril.  $M_{kont}= 3.98$ ; pril.  $M_{eksp}= 4.21$ ).

Iz Tablice 28 analiza kovarijance pokazala je značajan glavni efekt vrste nastave, ali interakcija spola i vrste nastave nije bila značajna. Iako je općenito došlo do povećanja sklonosti prema praktičnim aktivnostima u eksperimentalnoj skupini to je povećanje bilo podjednako i za dječake (pril.  $M_{kont}= 2.82$ ; pril.  $M_{eksp}= 3.65$ ) i za djevojčice (pril.  $M_{kont}= 3.38$ ; pril.  $M_{eksp}= 3.94$ ).

Iz Tablice 29 analiza kovarijance pokazala je značajan glavni efekt vrste nastave, kao i značajnu interakciju spola i vrste nastave. Može se zaključiti da je općenito došlo do povećanja sklonosti prema pripremanju i izvođenju predstave u eksperimentalnoj skupini, ali to je povećanje bilo veće za dječake (pril.  $M_{kont}= 3.61$ ; pril.  $M_{eksp}= 4.48$ ) nego za djevojčice (pril.  $M_{kont}= 3.92$ ; pril.  $M_{eksp}= 4.38$ ).

Prema hipotezi 2.4. nakon provođenja dramskih postupaka u eksperimentalnoj skupini očekivalo se veće povećanje sklonosti prema dramskim postupcima kod djevojčica nego kod

dječaka. Ta hipoteza nije potvrđena. U eksperimentalnoj skupini došlo je do većeg povećanja sklonosti prema glumi i stvaranju i izvođenju predstave kod dječaka nego kod djevojčica što je u skladu s istraživanjem (Alloway i sur., 2002) iz kojeg proizlazi da dječaci imaju veće sklonosti prema glumi i scenskom pokretu za razliku od djevojčica koja su sklonije dramskim postupcima u kojima je naglasak na komunikacijskim vještinama. U sklonostima prema praktičnim aktivnostima nije bilo razlike.

## 15. ZAKLJUČAK

Teorijska razmatranja pokazuju da je dramski odgoj predmet zanimanja mnogih znanstvenika i stručnjaka koji se bave unapređenjem procesa odgoja i obrazovanja. Unatoč relativno dugom vremenskom periodu njegovog proučavanja i djelovanja u odgojno-obrazovnim sustavima anglosaksonskih zemalja, u Hrvatskoj i dalje predstavlja nerazumljiv pojam. Razlog tomu je *„njegova dvostruka priroda kojom podjednako pripada dvama danas uglavnom sektorski podijeljenim poljima-na jednoj strani, dramskom /kazališnom /umjetničkom izražavanju, a na drugoj odgoju, obrazovanju i pedagogiji“* (Krušić, 2012, str.16). No, unatoč toj činjenici njegova osnovna obilježja, položaj učenika i učitelja u takvom procesu učenja, socijalni oblici rada i metode koje se primijenjuju uvelike pridonose njegovoj najvažnijoj karakteristici-pozitivni učinak njegove primjene na razvoj učeničkih kompetencija (znanja, sposobnosti, vještina i stavova). Prema Glasseru (2005) obrazovna politika stavlja učenika i njegove potrebe u središte svojih interesa. Naime, naglasak na razvoju učeničkih kompetencija znatno je promijenila sliku odgoja i obrazovanja te se ostvarenje navedenog cilja može realizirati uz suvremene oblike poučavanja koji će učenicima omogućiti holistički razvoj njihove cjelokupne osobnosti. Bez obzira na to što dramski odgoj još nije implementiran u cjelokupni hrvatski odgojno-obrazovni sustav (tek povremeno u nastavu hrvatskog jezika u osnovnom obrazovanju), svojim prednostima i pozitivnim rezultatima može omogućiti učenicima stjecanje visoke razine komunikacijske kompetencije, uporabe stečenog znanja u svakodnevnoj priopćajnoj praksi i različitim oblicima diskursa.

Na temelju rezultata provedenog eksperimentalnog istraživanja možemo zaključiti da je primjena dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika pozitivno djelovala na razvoj komunikacijske kompetencije učenika četvrtih razreda u osnovnim školama županije Grada Zagreba. Utjecaj dramskih postupaka pokazao se većim u odnosu na tradicionalnu, predavačko-prikazivačku nastavu hrvatskoga jezika. Učenici koji su nastavne sadržaje hrvatskoga jezika usvajali primjenom dramskih postupaka ostvarili su bolje rezultate na svim razinama komunikacijske kompetencije, odnosno bili su uspješniji na sadržajnoj i jezičnoj razini te su tako pokazali bolje razvijenu komunikacijsku kompetenciju. Bolji razvoj komunikacijske kompetencije tumačimo kao posljedicu primjene dramskih postupaka kao metode u nastavi jezičnog izražavanja čiji sadržaji najbolje potiču njen razvoj.

Spol učenika se pokazao kao odrednica koja ima utjecaj na razvoj komunikacijske kompetencije učenika koji su nastavne sadržaje spoznavali primjenom dramskih postupaka.

Na inicijalnom ispitivanju komunikacijske kompetencije djevojčice eksperimentalne skupine pokazale su bolji uspjeh u odnosu na dječake. Međutim, na finalnom testiranju došlo je do značajnog poboljšanja komunikacijske kompetencije na sadržajnoj i jezičnoj razini i kod djevojčica i kod dječaka.

Rezultati istraživanja također pokazuju da primjena dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika ima pozitivan učinak na razvoj učeničkih stavova prema nastavi hrvatskoga jezika, sklonosti prema aktivnostima povezanim uz dramu i dramskim postupcima. Nasuprot tome, predavačko-prikazivačka nastava nije razvila pozitivan stav prema nastavi hrvatskoga jezika, sklonosti prema aktivnostima povezanim uz dramu i dramskim postupcima. Rezultati finalnog testiranja pokazuju negativniji stav učenika u odnosu na njihove stavove prije početka sudjelovanja u eksperimentalnom istraživanju, smanjene sklonosti prema aktivnostima povezanim uz dramu i dramskim postupcima.

Učenici obaju spolova imaju pozitivniji stav prema nastavi hrvatskog jezika te veće sklonosti prema aktivnostima povezanim uz dramu. Pri ispitivanju sklonosti prema dramskim postupcima dječaci su pokazali veću sklonost prema glumi i stvaranju i izvođenju predstave. Ovakvi rezultati ukazuju na potrebu dublje implementacije dramskih postupaka u odgojno obrazovni sustav i to već od prvog razreda osnovne škole i u svim nastavnim područjima predmeta Hrvatski jezik. Međutim, primjena dramskih postupaka u praksi je i dalje na individualnoj razini. Moderni kurikuli i nastavni planovi podržavaju i preporučuju suvremene strategije i metode učenja i poučavanja koje u svijetu nisu nove i nepoznate, ali su u hrvatskim školama svakako nedovoljno zastupljene (Rimac Jurinović, 2015). Stoga bi se veća pažnja trebala usmjeriti prema popularizaciji i praktičnoj primjeni dramskih postupaka.

Potrebno je naglasiti da ovo empirijsko istraživanje ima svoje nedostatke na koje valja upozoriti. Istraživanje je provedeno na manjem uzorku učenika županije Grada Zagreba i u ograničenom vremenu (tri mjeseca) te se rezultati ne mogu generalizirati na sve učenike. Ipak, dobiveni rezultati mogu pružiti smjernice za unapređenje učenja i stjecanje spoznaja u nastavi hrvatskoga jezika. Smatramo da bi bilo korisno slično istraživanje ostvariti na većem broju ispitanika, u dužem vremenskom periodu i u različitim županijama Republike Hrvatske.

Posljednjih godina pojam ključnih kompetencija je dobio na važnosti u europskim obrazovnim sustavima. S obzirom na ograničenost vremenom u ovom smo se istraživanju usredotočili na razvoj kompetencije na materinskom jeziku koja se smatra ključnom kompetencijom za cjeloživotno obrazovanje. Međutim, dvogodišnji projekt Europske unije

DICE (2011) je pokazao da utjecaj dramskog odgoja utječe na razvoj i drugih kompetencija, a to su: komunikacija na materinskom jeziku, učiti kako učiti, socijalne vještine i građanska kompetencija, poduzetništvo i kulturalna ekspresija.

Budući da su u Hrvatskoj istraživanja o dramskom odgoju i njegovoj primjeni malobrojna i da nedostaje stručne i znanstvene literature prevedene na hrvatski jezik te odgovarajućih smjernica za njegovu provedbu u praksi, rezultati istraživanja u ovom doktorskom radu predstavljaju značajan doprinos utvrđivanju učinkovitosti primjene dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika s učenicima nižih razreda osnovne škole. Smatramo da utvrđene učinkovitosti primjene dramskih postupaka u nastavi jezičnog izražavanja u razvoju učeničke komunikacijske kompetencije mogu pridonijeti popularizaciji njihove afirmacije u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu. Sustavan teorijski pregled o dramskim postupcima, njihovim karakteristikama i primjeni koji je dan u ovom radu može pridonijeti jasnijem definiranju ishoda koji proizlaze iz nastave njihovom primjenom, jasnije smjernice za njihovu primjenu i provođenje u nastavi te naglasiti važnost kvalitetnog osposobljavanja učitelja za učinkovito provođenje dramskog odgoja. Rezultati provedenog istraživanja ukazuju da implementacija dramskih postupaka u nastavu hrvatskog jezika pozitivno utječe na razvoj komunikacijske kompetencije, unapređuje govorne i izražajne sposobnosti, potiče razvoj kreativnosti i kritičkog mišljenja, potiče interes za hrvatski jezik i za aktivnosti povezane uz dramu. U skladu s rezultatima istraživanja može se zaključiti da je razvijanje komunikacijske kompetencije primjenom dramskih postupaka ostvariv obrazovni cilj ukoliko se promijeni pristup učenju i poučavanju standardnog hrvatskoga jezika na početku školovanja.

### **15.1. Prijedlozi za obrazovnu praksu**

Rezultati eksperimentalnog istraživanja imaju više prijedloga za obrazovnu praksu:

1. Eksperimentalno istraživanje pokazuje da implementacija dramskih postupaka u nastavu hrvatskoga jezika pozitivno utječe na razvoj komunikacijske kompetencije te ističe potrebu češće primjene ove nastavne metode u odgojno-obrazovnoj praksi.
2. Dramski postupci implementirani u nastavu hrvatskoga jezika potiču zanimanje učenika za nastavni predmet Hrvatski jezik, za aktivnosti povezane uz dramu i za dramske postupke te ističu potrebu češće primjene ove nastavne metode u odgojno-obrazovnoj praksi i to od prvog razreda osnovne škole. Na taj način učenika se polaskom u školu senzibilizira za učenje materinskoga jezika bez straha od gramatiziranog pristupa usvajanja jezika.

3. Eksperimentalno istraživanje ukazuje da sudjelovanje učenika u dramskim postupcima omogućuje stjecanje različitih iskustava, novih spoznaja i razvijanje različitih kompetencija koje će mu omogućiti snalaženje u svakidašnjim životnim situacijama.
4. Rezultati eksperimentalnog istraživanja pokazuju da je razvijanje komunikacijske kompetencije, primjenom dramskih postupaka, ostvariv obrazovni cilj ukoliko se osigura odgovarajuća podrška učitelja i suvremenih nastavnih metoda.
5. Kako bi kvalitetna realizacija dramskih postupaka u nastavnoj praksi bila moguća potrebni su stručno osposobljeni učitelji u ovome području, koji će osim teorijskih spoznaja o dramskom odgoju imati razvijene kompetencije za njegovu učinkovitu primjenu.

### **15.2. Prijedlozi za buduća istraživanja**

Provedeno istraživanje može biti poticaj za daljnja istraživanja koja bi dovela do jasne učinkovitosti dramskog odgoja i njegove primjene u nižim razredima osnovne škole. Istraživanje obuhvaćeno ovim doktorskim radom može biti poticaj o mogućim smjerovima budućih istraživanja ovog područja:

1. Kako dramske postupke implementirati u ostala područja nastave hrvatskoga jezika i odgojno-obrazovni proces u cjelini?
2. Kako su dramski postupci povezani s razinama naučene osposobljenosti na kognitivnom, psihomotornom i afektivnom području?
3. Kako su sposobnosti, predznanje i motivacija za učenje kod učenika povezani s primjenom dramskih postupaka?
4. Koje odgojne, obrazovne i funkcionalne ciljeve možemo postići primjenom dramskih postupaka?
5. Kako formalno obrazovanje i stručno usavršavanje učitelja o dramskom odgoju može djelovati na razvoj njihove kompetencije za provođenje dramskih postupaka?



## LITERATURA

1. Adedokun, O., i Burgess, W.D. (2012). Analysis of Paired Dichotomous Data: A Gentle Introduction to the McNemar Test in SPSS. *Journal of Multi Disciplinary Evaluation*, 17, 125 – 131.
2. Ajzen, I. (1998). *Attitudes, Personality and Behaviour*. UK: Open University Press.
3. Aladrović Slovaček, K. i Pintar, B. (2013). Sociolingvistički i psiholingvistički aspekti razvoja komunikacijske kompetencije u ranome poučavanju hrvatskoga jezika. U: A. Bežen i B. Majhut (ur.), *Kurikul ranog učenja hrvatskoga/materinskoga jezika* (str. 17-28). Zagreb : UFZG i ECNSI.
4. Aladrović, K. (2008). *Komunikacijska kompetencija nasuprot lingvističkoj kompetenciji u procesu usvajanja hrvatskoga jezika u prvom razredu osnovne škole*. Magistarski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet
5. Alerić, M. i Gazdić-Alerić, T. (2009). Pozitivan stav prema hrvatskome standardnom jeziku kao uvjet njegova uspješnijega ovladavanja. *Lahor*, 4(7), 5-24.
6. Alloway, N. et al (2002). *Boys, Literacy and Schooling: Expanding the Repertoires of Practice*. Australia: Commonwealth Department od Education, Science and Training.
7. Anić, S. (1999). Pedagoški pojmovnik. U: Osnove suvremene pedagogije, urednik Antun Mijatović. Zagreb: *Hrvatski pedagoško-književni zbor*, str. 639-655.
8. Anić, V. (2000). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi liber, 482.
9. Aristotel (1983). *O pjesničkom umijeću*. - Prijevod i objašnjenja: Dukat, Zdeslav. Zagreb: August Cesarec.
10. Ashton-Hally, S. (2005). *Drama: Engaging all Learning Styles*. <http://eprints.qut.edu.au/12261/1/12261a.pdf> (14.4.2014.)
11. Bagarić, V. i Djigunović Mihaljević, J. (2007). Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika Vol.8*, br.1, str.84-93.
12. Baranović, B. (2006). *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj- različite perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu- Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
13. Baranović, B. (2006). Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje. U: B. Baranović (ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u*

- Hrvatskoj: različite perspektive* (str.15-44). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
14. Bates, T. (2004). *Upravljanje tehnološkim promjenama: Strategije za voditelje visokih učilišta*. Zagreb/Lokve: CarNet/Benja.
  15. Batusić, N. (1991). *Uvod u teatrologiju*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
  16. Batusić, N. i Švacov, V. (1983). Drama, dramaturgija i kazalište. U Z. Škreb i A. Stamać. (ur.), *Uvod u književnost*. Zagreb. Grafički zavod Hrvatske.
  17. Beck, C.R. (2003). *Motivacija (Teorija i načela)*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
  18. Bežen, A. (2007). *Metodički pristup početnom čitanju i pisanju na hrvatskom jeziku*. Zagreb: Profil.
  19. Bežen, A. (2008). *Metodika-znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Profil.
  20. Bežen, A. (2011). Matične znanosti metodike u ranom poučavanju hrvatskoga/ materinskoga jezika. U: A.Bežen i B. Majhut (ur.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (str. 31-53). Zagreb: UFZG i ECNSI.
  21. Bežen, A., Budinski, V. i Kolar Billege, M. (2012). *Što, zašto, kako u poučavanju hrvatskoga jezika*. Zagreb: Profil i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu (priručnik).
  22. Bloom, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
  23. Boal, A. (2011). *Theatre of the Oppressed*. New York: Theatre Communications Group.
  24. Bolton, G. (2007). A History of Drama Education: A Search for Substance. U: L. Bresler (ur.), *International Handbook of Research in Arts Education* (str.45-62). London: Springer.
  25. Booth, D. (2002). *Even Hockey Players Read: Boys, Literacy and Learning*. Ontario: Pembroke Publishers.
  26. Boudreault, C. (2010). The Benefits of Using Drama in ESL/EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, 15 (1), 45-56.
  27. Bretherton, I. (1984). *Symbolic play*. London: Academic Press.

28. Byram, M. i Fleming, M. (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.
29. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
30. Cook, G. (2000). *Language play, language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
31. Cook, H.C. (1917). *The Play Way, an Essay in Educational Method*. New York: Stokes.
32. Courtney, R. (1989). *Play, Drama and Thought: the Intellectual Background to Dramatic Education*. Toronto: Simon & Pierre.
33. Cremin, T., Gooch, K., Blakemore, L., Goff, E. i McDonald, R. (2006). Connecting drama and writing: seizing the moment to write. *Research In Drama in Education*, 11 (3), 273-291.
34. Čečuk, S., Dević, Đ. i Ladika, Z. (1983). *Dramske igre*. Zagreb: Centar za izvanškolski odgoj SR Hrvatske.
35. Čudina-Obradović, M. (1996). *Igrom do čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
36. DICE/Drama Improves Lisbon Key Competences in Education (2011.). <http://www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf> (01.10.2014.).
37. Domazet, M. (2007). Društvena očekivanja i prirodno-znanstveno kompetentni učenici. *Sociologija i prostor*, 47, 184 (2), 165-185.
38. Dragović, S. i Balić, D. (2013). Dramski odgoj-način iskustvenoga, djelatnog učenja. *Croatian Journal of Education*, Vol: 15 (1/2013), 191-209.
39. Duff, A. i Maley, A. (2005). *Drama Techniques in Language Learning: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
40. Duffy, P. (2012). Problem Finders in Problem Spaces: A Review of Cognitive Research for Drama in Education. *Youth Theatre Journal*, 26(2).
41. Duran, M. (2011). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
42. DuVall, R. (2001). Inquiry in Science: From Curiosity to Understanding. *Primary Voices K-6*, 10 (1), 3-9.
43. Duvignaud, J. (1978). *Sociologija pozorišta*. Beograd: BIGZ.

44. Even, S. (2008). Moving in(to) Imaginary Worlds: Drama Pedagogy For Foreign Language Teaching and Learning: 161-170. *Unterrichtspraxis/Teaching German*, Chery Hill: American Assotiation of Teachers of German.
45. Fernandez, L. i Coil, A. (1986). Drama in the classroom. *Practical Teaching* 6(3), 18-21.
46. Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: Sage.
47. Fileš, G. Jelčić, D., Jurić Stanković, N., Lugomer, V., Motik, M., Pečaver, B., Rožman, K., i Tuskar, M. (2008). *Zamisli, doživi, izrazi! Dramke metode u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Bibiloteka dramskog odgoja-Pili poslovi d.o.o.
48. Fleming, M. (2004). Drama. U: M. Byram (ur.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learnign* (str. 185-187). London: Routledge.
49. Fuentes, A.G. (2010). *Break a Leg! The Use of Drama int he Teaching of English to Young Learners. A Case Study*. [http://www.spertus.es/Publications/Araceli/29-AESLA\\_2010.pdf](http://www.spertus.es/Publications/Araceli/29-AESLA_2010.pdf) (15.4. 2015.).
50. Gamst, G., Meyers, L. S. i Guarino, A. J. (2008). *Analysis of Variance Designs. A Conceptual and Computational Approach with SPSS and SAS*. Cambridge: Cambridge University Press.
51. George, D. i Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
52. Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola-škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
53. Grahovac-Pražić, V. i Mesić, I. (2014). Metodčki pristup drami u čitankama za razrednu nastavu. U: L. Cvikić, A. Bežen, M. Gačić (ur.), *Iskustva i perspektive ranoga učenja jezika i književnosti u suvremenom europskom kontekstu* (str. 71-85). Zagreb: Učiteljski fakultet.
54. Gray Yorka, J. (2002). *Overcoming the Fear of Using Drama in English Language Teaching*. <http://iteslj.org/> (1.11.2014).
55. Gruić, I. (2002). *Prolaz u zamišljeni svijet*. Zagreb: Golden marketing.
56. Gruić, I. (2014). Žive slike u dramskom odgoju. *Kazalište*, br. 59/60, 70-76.
57. Harty, H. i Beall, D. (1984). Toward the development of a children`s science curiosity measure. *Journal of research in science teaching*, 21 (4), 425-436.

58. Haynes, K. (2008). *What Drama Education Can Teach Your Child*.  
[http://www.education.com/magazine/article/What\\_Drama\\_Education\\_Can\\_Teach/](http://www.education.com/magazine/article/What_Drama_Education_Can_Teach/)  
(12.6.2015.).
59. Hertzberg, M. (1999). *How does Educational Drama Enhance Children's Language and Literacy Development?* Doctoral dissertation. Australia: University of Western Sydney.
60. Holden, S. (1981). *Drama in Language Teaching*. England: Longman.
61. Hoogveld, A.W.M. (2003). *The Teacher as Designer of Competency-Based Education*.<http://www.netwerkopenhogeschool.org/Docs/Expertise/OTEC/Publicaties/bert%20hoogveld/Hoogveld-thesisgedrukte%20versie.pdf> (13.06.2014.).
62. Hornbrook, D. (1998). *Education and Dramatic Art*. London: Routledge.
63. Hoskings, B. i Fredriksson, U. (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured?* Luxemborg Office for Official Publications of the European Communities.
64. Hoskins, B. i Deakin Crick, R. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin?. *European Journal of Education*, 45, 34-52.
65. *Hrvatski enciklopedijski rječnik* (2002). Zagreb: Novi liber
66. Hymess, D. (1980). *Etnografija komunikacije*. Beograd: BIGZ.
67. Jelaska, Z. (2005). Jezik, komunikacija i sposobnost: nazivi i bliskoznačnice. *Jezik: časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika*, Vol. 52 (4), 128-138.
68. Jennings, S., Cattanach, A., Mitchell, S., Chesner, A. i Meldrum, B. (1994). *The Handbook of Dramatherapy*. London/New York: Routledge.
69. Karl Pearson (1895). Notes on regression and inheritance in the case of two parents. *Proceedings of the Royal Society of London*, 58, 240–242.
70. Kermek-Sredanović, M. (1985). *Književni interesi djece i omladine*. Zagreb: Školska knjiga.
71. Klippert, H. (2001). *Kako uspješno učiti u timu*. Zagreb: Educa.
72. Kodrić, A. (2010). *Dramsko-kazališni pristup učenju hrvatskoga kao stranoga jezika*. *Hrvatski*, god. VIII, br.2. Zagreb.
73. Kodrić, A. (2013). *Jezika na pozornici*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
74. Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.

75. Kovačević, M. i Pavličević-Franić, D. (2003). *Komunikacijska kompetencija u višjejezičnoj sredini II*. Jastrebarsko: Slap.
76. Kratochvil, K. (2006). *The impact of educational drama on the advancement of English language learning*. Magistarski rad. San Jose: State University San Jose
77. Krušić, V. (1992). *Prema pojmu dramske nadarenosti*. [http://www.hcdo.hr/?page\\_id=73](http://www.hcdo.hr/?page_id=73) (14.1. 2015).
78. Krušić, V. (2002). *Što sve može drama*. [http://www.hcdo.hr/knjiznica/knjiz\\_vlado.htm](http://www.hcdo.hr/knjiznica/knjiz_vlado.htm) (2.12. 2014.).
79. Krušić, V. (2007). *Ne raspravljaj, igranj! Priručnik forum-kazališta*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj.
80. Krušić, V. (2008). Osnovni pojmovi o dramskoj odgoju. U: V. Lugomer (ur.), *Zamisli, doživi, izrazi! Dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj-Pili poslovi d.o.o.
81. Krušić, V. (2012). *Paradigme moderne hrvatske dramske pedagogije/ Razvoj dramsko-pedagoških ideja u Hrvatskoj tijekom 19. i 20. stoljeća*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
82. Krušić, V. (2014). *Grmljavina iza brda*. [http://www.hcdo.hr/?page\\_id=1499](http://www.hcdo.hr/?page_id=1499) (12.4.2015.).
83. Krušić, V. (2014). *Prema pojmu dramske nadarenosti*. [http://www.hcdo.hr/?page\\_id=73](http://www.hcdo.hr/?page_id=73) (17.5.2014.).
84. Kunić, I. (1991). *Kultura dječjeg govornog i scenskog stvaralaštva*. Zagreb: Školska knjiga.
85. Ladika, Z. (1970). *Dijete i scenska umjetnost*. Zagreb: Školska knjiga.
86. Lawson, M.J. i Askill-Williams, H. (2007). *Outcomes-Based Education*. [https://www.ied.edu.hk/obl/files/practical\\_guide\\_5.pdf](https://www.ied.edu.hk/obl/files/practical_guide_5.pdf) (3.3.2014.).
87. Leech, N. L., Barrett, K. C. i Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
88. Lekić, K., Migliaccio-Čučak, N., Radetić-Ivetić, J., Stanić, D., Turkulin-Horvat, M. i Vilić-Kolobarić, K. (2007). *Igram se, a učim; Dramski postupci u razrednoj nastavi*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj-pili-poslovi d.o.o.
89. Lugomer, V. (2000). *Dramski odgoj u nastavi*. [http://www.hcdo.hr/?page\\_id=180](http://www.hcdo.hr/?page_id=180) (5.8.2014.).

90. Lutzker, P. (2007). *The Art of Foreign Language Teaching: Improvisation and Drama in Teacher Development*. Tübingen: Francke A. Verlag.
91. Maden, S. (2012). *The effect of drama on language teaching success..*  
[http://search.ricest.ac.ir/ricest/show12.aspx?Doc\\_ID=2618584](http://search.ricest.ac.ir/ricest/show12.aspx?Doc_ID=2618584) (12.6. 2015).
92. Mattes, W. (2007). *Nastavne metode: 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike*. Zagreb: Naklada Ljevak.
93. Mejovšek, M. (2013). *Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
94. Mendeš, B., Ivon, H. i Pivac, D. (2012). Umjetnički poticaji kroz proces odgoja i obrazovanja. *Magistra Iadertina*, 7(1), 111-122.
95. Mihaljević-Djigunović, J. i Kovačić, M. (1996). Proces učenja stranog jezika kao predmet učeničkog stava. *Strani jezici*, 25,3-4, 159-172.
96. Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
97. Miljević-Riđički, R., Miljković, D., Pavličević-Franić, D., Rijavec, M., Vizek-Vidović, V. i Vlahović-Štetić, V. (2003). *Učitelji za učitelje: primjer provedbe načela Aktivne/efikasne škole*. Zagreb: IEP.
98. Moore, M. (2004). *Using Drama as an Effective Method to Teach Elementary Students*. Doktorski rad. Eastern Michigan University.
99. Mubaslat, M.M. (2012). *The effect of using educational games on the students' achievement in english language for primary stage*.  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529467.pdf> (15.5. 2015).
100. Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
101. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno o srednjoškolsko obrazovanje. (2011). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa: Zagreb.
102. Nelsen, J., Lott, L. i Glenn, H.S. (2000). *Positive discipline in the classroom, Developing Mutual Respect*. New York: Three Rivers Press.
103. Nikčević-Milković, A., Rukavina, M. i Galić, M. (2011). Korištenje i učinkovitost igre u razrednoj nastavi. *Život i škola*, br. 25 (1/2011), god. 57., 108-121.
104. Nola, D. (1980). Dijete-igra-stvaralaštvo-umjetnost. *Djeca i svijet*, 181-186.
105. O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds. A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann.

106. Paget, J. (1977). Odnos jezika i mišljenja s genetičkog stajališta. U *Intelektualni razvoj djeteta – izabrani radovi*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
107. Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows third edition*. New York: Open University Press.
108. Pavis, P. (2004). *Pojmovnik teatra*. Zagreb: Izdanja Antibarbarus.
109. Pavličević-Franić, D. (2002). Lingvistička kompetencija nasuprot komunikacijskoj kompetenciji u ranojezičnome diskursu. *Suvremena lingvistika*, god. 28, sv. 1-2, br. 53-54., 117.-127. Zagreb: Zagrebački lingvistički krug HFD-a i Zavod za lingvistiku FF-a u Zagrebu.
110. Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike-razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: Alfa.
111. Pavličević-Franić, D. i Aladrović Slovaček, K. (2009.). Utjecaj načina poučavanja na motivaciju i stav učenika prema hrvatskome jeziku kao nastavnome predmetu. U: T. Bracanović, P. Košutar, M. Šišak (ur.), *Međunarodna kroatološka konferencija* (str.56-67). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu-Hrvatski studiji.
112. Pavličević-Franić, D. i Aladrović, K. (2008). Jezične kompetencije učenika na početku školovanja: normativnost nasuprot pragmatičnosti U: V. Šimović (ur.), *Rano učenje hrvatskoga jezika 2* (str. 126-140). Zagreb: ECNSI i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
113. Pavličević-Franić, D. i Aladrović, K. (2009). Psiholingvističke i humanističke odrednice u nastavi hrvatskoga jezika. U: V. Šimović (ur.), *Rano učenje hrvatskoga jezika 2* (str. 165-187). Zagreb: ECNSI i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
114. Pedagoška enciklopedija (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
115. Peko, A. (1999). Obrazovanje. U: A. Mijatović (ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 203.-222). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
116. Peleš, G. (1999). *Tumačenje romana*. Zagreb: Artresor.
117. Pell, T. & Jarvis, T. (2001). Developing attitude to science scales for use with children of ages from five to eleven years. *International Journal of Science Education*, 23, 847-862.
118. Philips, S.C. (2003). *Drama with children*. Oxford: Oxford University Press.



119. Piaget, J. (1962.a). *Plays, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton.
120. Pierce C.A., Block, C.A. i Aguinis, H.(2004). *Cautionary Note On Reporting Eta-Squared Values From Multifactor Anova Designs*  
<http://www.montana.edu/rblock/documents/papers/PierceBlockAguinas2004.pdf>  
(10.9. 2015.).
121. Pivac, J. (2009). *Izazovi školi*. Zagreb: Školska knjiga.
122. Plan sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010. (2005). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa: Zagreb
123. Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (NN112/10).
124. Prebeg-Vike, M. (1991). *Vaše dijete i jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
125. Prebeg-Vilke, M. (1977). *Uvod u glotodidaktiku*. Zagreb: Školska knjiga.
126. Prendiville, F. i Teye, N. (2007). *Speaking and Listening Through Drama*. London. Paul Chapman Publishing  
[http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_197810\\_spady.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197810_spady.pdf) (15.7. 2013).
127. Richards, C. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
128. Rimac Jurinović, M. (2015). Procesna drama kao oblik suradničkoga učenja. U: L. Cvikić, B. Majhut, B. Filipan-Žignić, L., Zergollern-Miletić i I.Gruić (ur.), *Researching Paradigms of Childhood and Education* (str. 209-219). Opatija: UFZG.-
129. Rosandić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
130. Rosandić, D. (2002). *Od slova do teksta i metateksta*. Zagreb: Profil.
131. Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
132. Rudela, R. (2013). Istraživanje o korištenju dramskih tehnika među učiteljima razredne nastave. U: A. Bežen i B. Majhut (ur.), *Kurikul ranog učenja hrvatskoga/materinskoga jezika* (str. 17-28). Zagreb : UFZG i ECNSI.
133. Rychen, D.S. i Salganik Hersch, L. (2003). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
134. Schonmann, S. (2011). An Identity Card In the Making. U *Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam-Boston-Taipei: Sense Publishers.

135. Silić, J. (1998). *Hrvatski jezik 1, fonetika i fonologija hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
136. Sinclair, S., Tate, P. i Tomlinson, N. (2005). *Improving boys writing through visual literacy and drama* <http://www.lancsngfl.ac.uk/curriculum/english/files/Report-ImprovingBoysWriting.pdf> (4.7.2014.).
137. Slavić, D., Treščec, M. (2014). Primjeri motivacije dramskim izrazom u nastavi hrvatskoga jezika. *Croatian Journal of Education*, Vol.16 (4/2014), str. 1173-1198.
138. Solar, M. (2005). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
139. Spady, W.G. (1978). *The Concept and Implications of Competency Based Education*. [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_197810\\_spady.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197810_spady.pdf) (13.2. 2015).
140. Spolin, V. (1986). *Theatre games for the classroom*. Evanston: Northwestern University.
141. Stančić, V. i Ljubešić, M. (1994). *Jezik, govor, spoznaja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naknada.
142. Subotnik, R.F., Edmiston, M.A., Cook, L. i Ross, M. (2010). Mentoring for Talent Development, Creativity, Social Skills and Insider Knowledge: The APA Catalyst Program. *Journal of Advanced Academics*. Vol.21, br.4., 714-739.
143. Szondi, P. (2001). *Teorija moderne drame 1880-1950*. Zagreb: Mansioni.
144. Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine.
145. Škuflić-Horvat, I. (2004). *Scensko stvaralaštvo učenika osnovnoškolske dobi. Magistarski rad*. Zagreb: Filozofski fakultet
146. Škuflić-Horvat, I. (2008). Dramska nadarenost i njezino provjeravanje. *Hrvatski*, god. VI, br.1, Zagreb.
147. Švacov, V. (2014). *Antička dramaturgija/Antropografija antičke drame*. Zagreb: Artresor.
148. Tabachnick, G. B., i Fidell, S. L. (2012). *Using Multivariate Statistics*. New York: Pearson Educational Inc.
149. Težak, S. (1971). *Literarne, novinarske, recitatorske i srodne družine*; II neizmijenjeno izdanje. Zagreb: Školska knjiga.
150. Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.

151. Težak, S. (1998). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
152. Tot, D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava, *Odgojne znanosti*, 12(1), 65-78.
153. *Tuning educational structures in Europe* (2007) [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_brochure\\_Croatian\\_version\\_FINAL.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Croatian_version_FINAL.pdf) (09.02. 2014).
154. Udiljak, M. (2010). *Igre za učenike osnovne škole u slobodno vrijeme*. Zagreb: Alfa.
155. Via, R. (1976). *English in Three Acts*. Honolulu: The University Press of Hawaii.
156. Vigato, T. (2008). Dramski odgoj i učenje govora. U: A. Bežen i D. Pavličević-Franić (ur.) *Rano učenje hrvatskoga jezika 2* (str. 512-529). Zagreb: UFZG.
157. Visinko, K. (2010). *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika-Pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.
158. Vlahović Štetić, V. (2009). Ishodi učenja i konstruktivno poravnanje. U *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
159. Vodopija, I. i Krumes-Šimunović, I. (2013.). Dramski motivacijski postupci u nastavi materinskoga jezika. U: C. Géza (ur.), *Motivation - attention - discipline: VIIth Interntional Scientific Conference* (str.56-65). Subotica: University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty.
160. Vodopija, I. i Smajić, D. (2006). Kako vrjednovati jezične pogreške učenika u drugom razredu osnovne škole. U: I. Vodopija (ur.), *Vrjednovanje i samovrjednovanje u nastavi hrvatskoga i stranoga jezika za učenike mlađe školske dobi* (str. 263-270). Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku.
161. Wagner, B.J. (1998). *Educational Drama and Language Arts*. Portsmouth: Heinmann.
162. Wan Yee, S. (1990). Drama in Teaching English as a Second Language- a Communicative Approach. *The English Teacher*, Vol. 9, 87-96.
163. Warrington, M. (2006). *Raising Boys Achievement in Primary Schools*. London. Open University Press.
164. Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.

165. Wiersma, J. i Jurs, S. (2005). *Research methods in education*. Boston: Pearson.
166. Wood, D. (1992). *Kako djeca misle i uče: društveni kontekst spoznajnog razvitka*. Zagreb: Educa.
167. Younger, M. i Warrington, M. (2005). *Raising Boys` Achievement*. <http://dera.ioe.ac.uk/5400/1/RR636.pdf> (12.3. 2015).
168. *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. (2005). Zagreb: Školska knjiga.
169. Žiljak, T. (2007). Europski okvir za nacionalne obrazovne politike. *Analiza Hrvatskog politološkog društva* 3 (1), 261-281.

## PRILOZI

### PRILOG 1

Kriteriji za vrjednovanje pismenih sastavaka učenika nižih razreda osnovne škole na pokusnom nacionalnom vrjednovanju šk. god. 2007./2008. u organizaciji Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje

| OPISNICI                                       | Broj bodova | Opis bodovanja  |
|--|-------------|---|
| <b>I. SADRŽAJNA RAZINA</b>                     |             |   |
| <b>Kompozicija (plan) sastavka</b>             | 3           | Sastavak je cjelovit. Zastupljeni su svi dijelovi kompozicije. U uvodnome i/ili završnome dijelu zapaža se učenikovo izvorno oblikovanje misli.   |
|  | 2           | Sastavak je cjelovit. Zastupljeni su svi dijelovi kompozicije. Uvodni i/ili završni dio temelji se na preuzetim ustaljenim oblicima izražavanja.  |
|  | 1           | Nedostaje jedan od temeljnih dijelova kompozicije (npr. nema uvoda ili nema zaključka). Sastavak nema naslova.  |
|  | 0           | Nema kompozicije. Izlaganje je nesređeno. Tekst je necjelovit.  |
| <b>Izvornost (tematsko-motivska i jezična)</b> | 3           | Sastavak je originalan. Tematsko-motivska razrađenost ostvarena je učenikovim izvornim jezičnim konstrukcijama i kombinacijama.   |
|  | 2           | Izvornost je postignuta djelomično (npr. na razini dijela sastavka ili u izboru i razradi tek nekoliko ili samo jednoga motiva ili naslova).  |
|  | 1           | U sastavku se zapažaju dijelovi preuzeti iz teksta predloška.   |
|  | 0           | Sastavak je neoriginalan.   |
| <b>Unutartekstovna povezanost</b>              | 3           | Utvrđuje se logičan vremenski i uzročno-posljedični slijed događaja. Rečenice su međusobno povezane (ulančane).   |
|  | 2           | Utvrđuje se logičan vremenski i uzročno-posljedični slijed događaja. Rečenična je povezanost uvelike postignuta nepotrebnim ponavljanjem i/ili neodgovarajućom uporabom riječi (konektora, zamjenica) |
|  | 1           | Utvrđuje se pretežita povezanost među rečenicama. U nekoliko izostaje logičan slijed događaja.  |
|  | 0           | Utvrđuje se pretežita ili potpuna nepovezanost među rečenicama. Nema logičnog slijeda događaja.   |

| OPISNICI   | Broj bodova | Opis bodovanja   |
|--|-------------|--|
| <b>I. JEZIČNA RAZINA</b>   |             |  |
| <b>Rječnik i stil</b>  | 2           | Zapaža se skladno izražavanje, jasno oblikovane misli te funkcionalna uporaba riječi.                |
|  | 1           | Zapaža se unekoliko površnost i nedostatna sređenost u izražavanju te nefunkcionalna uporaba riječi. |
|  | 0           | Zapaža se pretežita nefunkcionalna uporaba riječi i izraza. Pisanje je stilski nesređeno.            |
| <b>Pisanje rečenica (označavanje kraja rečenice i odgovarajuće započinjanje nove rečenice)</b>   | 2           | Utvrđuje se potpuna točnost u pisanju rečenica.  |
|  | 1           | Utvrđuje se pretežita točnost u pisanju rečenica.  |
|  | 0           | Utvrđuje se pretežita ili potpuna netočnost u pisanju rečenica.                                      |
| <b>Pisanje riječi: utvrđivanje pogrješaka dislektičkoga tipa ili pogrješnih oblika (zamjena ili ispuštanje slova uzrokovano fonološkom neosviješćenošću: <i>gok=dok, kuci=kukci, sedan, vidijo, mučiju...</i>)</b> | 2           | Utvrđuje se potpuna točnost u pisanju riječi.  |
|  | 1           | Utvrđuje se pretežita točnost u pisanju riječi.  |
|  | 0           | Utvrđuje se pretežita ili potpuna netočnost u pisanju riječi.  |
| <b>Pravopis: primjena pravopisnih pravila</b>  | 2           | Utvrđuje se pretežita točnost u primjeni pravopisnih pravila.  |
|  | 1           | Utvrđuje se djelomična netočnost u primjeni pravopisnih pravila.                                     |
|  | 0           | Utvrđuje se pretežita netočnost u primjeni pravopisnih pravila.                                      |
| <b>Slovopis (urednost i točnost u oblikovanju slova)</b>   | 1           | Slovopis je čitak. Utvrđuje se urednost i točnost u oblikovanju slova.                               |
|  | 0           | Slovopis je čitak, ali se utvrđuje neurednost i netočnost u oblikovanju slova.                       |

Sastavak se ne ocjenjuje ako ocjenjivač utvrdi jednu od sljedećih sastavnica:

1. Sastavak je napisan velikim tiskanim slovima.
2. Sastavak je potpuno nečitak.
3. Tema nije ostvarena. Sadržaj sastavka nije u vezi sa zadanom temom.
4. Oblik jezičnog izražavanja nije ostvare

## PRILOG 2

Primjeri nastavnih priprava za nastavne teme: opisivanje, sporazumijevanje, pripovijedanje, samostalno stvaranje priče i pisanje-poštivanje pravopisne norme.

|   |   |                             |
|---|---|-----------------------------|
| osnovna škola:  |   | školska godina: 2014./2015. |
| učiteljica/učitelj:   | razred: 4.  | nadnevak:                   |
| <b>PRIPREMA ZA IZVOĐENJE NASTAVNOGA SATA IZ HRVATSKOGA JEZIKA</b>               |   |                             |
| NASTAVNO PRODUČJE/<br>NASTAVNA TEMA:  | Jezično izražavanje<br>Opisivanje   |                             |
| NASTAVNA JEDINICA:  | <b>opisivanje (ponavljanje i vježbanje)</b>   |                             |
| KLJUČNI POJMOVI:  | stvaran opis, slikovit opis   |                             |
| OBRAZOVNA<br>POSTIGNUĆA:  | razlikovati stvaran i slikovit opis; opisivati prema planu (usmeno i pismeno)   |                             |
| ZADATCI NASTAVE:<br>a) obrazovni (materijalni)<br>b) funkcionalni<br>c) odgojni | a) analitički promatrati fotografije različitih krajolika i usmeno opisivati viđeno; usvojiti kompozicijsku strukturu opisa; naučiti odrednice stvarnoga i slikovitoga opisa<br>b) razvijati sposobnost promatranja i opažanja; utjecati na razvijanje sposobnosti uočavanja i razlikovanja bitnoga i nebitnoga; poticati kreativnost u usmenom i pisanom izražavanju; osposobljavati učenike za primjenu znanja u novim komunikacijskim situacijama<br>c ) razvijati pravilan odnos prema jeziku i odgovornost prema radu; razvijati samostalnost u rješavanju zadataka; poticati suradnju i komunikaciju među učenicima; razvijati snošljivost i uvažavanje rada drugih |                             |
| NASTAVNE METODE:  | govorenje, slušanje, razgovor, rad na tekstu, pisanje, usmeno izlaganje   |                             |
| OBLICI NASTAVE:   | individualni i frontalni rad, rad u paru, rad u skupini   |                             |
| NASTAVNI IZVORI,<br>SREDSTVA I POMAGALA:  | nastavni listić, fotografija  |                             |
| KORELACIJA:   | Jezik (imenice, pridjevi, glagoli)  |                             |
| METODIČKI SUSTAVI:  | problemski, korelacijsko-integracijski  |                             |



| TIJEK NASTAVNOG SATA-SLIJED POUČAVANJA |  |
|--|--|
| NASTAVNE ETAPE<br>(situacije)          | SADRŽAJ NASTAVNE SITUACIJE   |
| PRIPREMA/<br>MOTIVACIJSKI UVOD         | <p>Učiteljica/učitelj uređuje učionicu tako da sklanja klupe sa strane, a stolce postavi u krug. Učenici sjede na stolicama koji su postavljeni u krug. Prije početka igre učiteljica/učitelj igračima redom dodijeli nazive vrsta riječi (imenice, pridjevi, glagoli).</p> <p>Učiteljica/učitelj stoji sa strane i glasno uzvikuje riječ određene vrste (primjerice riječ <i>kuća</i>), a svi koji su ranije dobili naziv te vrste riječi zamjenjuju mjesta (u ovom slučaju mjesta zamjenjuju imenice).</p> <p>Isto napraviti s glagolima i pridjevima.</p>   |
| JEZIČNOMETODIČKI<br>PREDLOŽAK          | <p>Učiteljica/učitelj na sebe stavlja neki predmet koji će biti znak da je u ulozi kapetana svemirskog broda te učenicima čita tekst (bolje bi bilo da im ga priča) (Prilog 1).</p>  |
| ZADATCI ZA VJEŽBANJE I<br>PONAVLJANJE  | <p>Svaka skupina učenika dobit će sljedeći zadatak:</p> <p>1. i 3 skupina:<br/>Učenici promatraju fotografiju (prilog2).<br/><i>Opišite planet Aljmez koji vidite na fotografiji. Neka to bude stvaran opis.</i></p> <p>2. i 4. skupina:<br/><i>Zamislite da ste sletjeli na planet Aljmez. Opišite ga. Neka to bude slikovit opis.</i></p> <p>Učenici predstavljaju svoje opise.</p>  |
| USUSTAVLJIVANJE<br>JEZIČNIH SADRŽAJA   | <p>Učiteljica/učitelj (u ulozi kapetana svemirskog broda) najavljuje učenicima da će ima sada pokazati fotografiju planeta Aljmez.</p> <p>1. skupina:<br/><i>Opišite Aljmežane prema planu opisa</i> (učenici trebaju zamisliti kako izgleda Aljmežanin).</p> <p>2. skupina:<br/><i>Kako izgleda dan jednog učenika s planeta Aljmez?</i> (priča)</p> <p>3. skupina:<br/><i>Opiši školu na planeti Aljmez. Koje nastavne predmete učenici uče u školi?</i> (priča)</p> <p>4. skupina:<br/><i>Opišite kako djeca s planeta Aljmez provode praznike?</i> (ne sugerirati učenicima zimske, proljetne ili ljetne praznike, neka zamisle praznike, koliko traju praznici, što se sve može raditi na tim praznima itd.)</p> <p>Učenici predstavljaju svoje radove.</p> |

## PRILOG 1

*Dragi putnici svemirskog broda, pozdravlja vas kapetan! Nadam se da ste se udobno smjestili u našem svemirskom brodu i da će nas na istraživačkom putu do novootkrivenog planeta, zasad nazvanog Aljmez, pratiti dobro svemirsko vrijeme. Za nekoliko kratkih svjetlosnih minuta sletjet ćemo na Aljmez na kojemu ćemo istraživati nove oblike života.*

*No prije slijetanja podijelit ću vas u skupine kako bi vam bilo lakše obići taj nebični planet. (Učiteljica/učitelj dijeli učenike u 4 skupine).*

*Dosadašnja iskustva pokazuju da su Aljmežani dobroćudna bića pa ih se nemojte plašiti.*

*Sliječemo: 5-4-3-2-1-0!*

*Dobro došli na Aljmez! Sigurno ste znatiželjni i jedva čekate da vidite kako izgleda Aljmez.*

|   |  |                             |
|---|--|-----------------------------|
| osnovna škola:  |  | školska godina: 2014./2015. |
| učiteljica/učitelj:   | razred: 4.   | nadnevak:                   |
| <b>PRIPREMA ZA IZVOĐENJE NASTAVNOGA SATA IZ HRVATSKOGA JEZIKA</b>               |  |                             |
| NASTAVNO PRODUČJE/<br>NASTAVNA TEMA:  | Jezično izražavanje<br>Sporazumijevanje  |                             |
| NASTAVNA JEDINICA:  | <b>sporazumijevanje (ponavljanje i vježbanje)</b>  |                             |
| KLJUČNI POJMOVI:  | govorno i negovorno sporazumijevanje   |                             |
| OBRAZOVNA<br>POSTIGNUĆA:  | Razumjeti govorenu i negovorenu poruku; samostalno oblikovati govorenu i negovorenu poruku; uočiti i prepoznati vrednote govorenoga jezika; uočiti i prepoznati nejezične elemente u sporazumijevanju (pokreti)  |                             |
| ZADATCI NASTAVE:<br>a) obrazovni (materijalni)<br>b) funkcionalni<br>c) odgojni | a) ponoviti usvojeno znanje o sporazumijevanju (govornik, sugovornik, slušatelj, poruka, monolog, dijalog)<br>b) razvijati sposobnost promatranja i opažanja; poticati razvijanje sposobnosti uočavanja i razlikovanja bitnoga i nebitnoga; poticati kreativnost u usmenom i pisanom izražavanju; uvježbati učenike za primjenu znanja u novim komunikacijskim situacijama<br>c) razvijati samostalnost u rješavanju zadataka; poticati suradnju o komunikaciju među učenicima; razvijati snošljivost i uvažavanje rada drugih; razvijati pravilan odnos prema jeziku i odgovornost prema radu; razvijati uljudno usmeno i pisano izražavanje kao osnovu komunikacije među ljudima: poticati uvažavanje pripadnika drugih naroda i kultura |                             |
| NASTAVNE METODE:  | govorenje, slušanje, razgovor, rad na tekstu, pisanje, usmeno izlaganje  |                             |
| OBLICI NASTAVE:   | individualni i frontalni rad, rad u paru, rad u skupini  |                             |
| NASTAVNI IZVORI,<br>SREDSTVA I POMAGALA:  | nastavni listić  |                             |
| KORELACIJA:   | Medijska kultura (animirani film)  |                             |
| METODIČKI SUSTAVI:  | korelacijsko-integracijski   |                             |

| TIJEK NASTAVNOG SATA-SLIJED POUČAVANJA |   |
|--|---|
| NASTAVNE ETAPE<br>(situacije)          | SADRŽAJ NASTAVNE SITUACIJE  |
| PRIPREMA/<br>MOTIVACIJSKI UVOD         | <p>Učiteljica/učitelj unaprijed pripremi zadatke u pisanom obliku. Prozove dvoje učenika te ih stavlja u situaciju govorne komunikacije. Nitko od ostalih učenika ne zna o čemu će oni razgovarati. Nakon izvršenog zadatka osvijestiti elemente govorne komunikacije:</p> <p><i>Što su radili?-sporazumijevali?</i><br/> <i>Što je sporazumijevanje?</i><br/> <i>Kako su se sporazumijevali?</i><br/> <i>Čime se sve možemo sporazumijevati?</i><br/> <i>Što je dijalog?</i><br/> <i>Monoglog? Geste? Mimika?</i><br/> <i>Kako se najlakše sporazumijevati?</i></p> <p>2 učenika sjede na stolicama okrenuti leđima. Jedan učenik je zubar, a drugi učenik je pacijent. Pacijent se naručuje kod zubara.</p> <p>Telefonski razgovor se može ponoviti nekoliko puta s više parova učenika te se mogu zadati određeni problemi (npr. nema termina kod zubara, zubar je prehladen...)</p> |
| JEZIČNOMETODIČKI<br>PREDLOŽAK          | <p>Učenici gledaju crtani film Mr. Bean-Zubar (Dentist)<br/> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fQyhxULzA0w">https://www.youtube.com/watch?v=fQyhxULzA0w</a></p> <p><i>Što ste gledali?</i><br/> <i>Kakav je to animirani film?</i><br/> <i>Jeste li mogli razumjeti radnju ove filmske priče?</i><br/> <i>Tko je glavni lik?</i><br/> <i>Kojim filmskim izražajnim sredstvima se koristio redatelj ne bi li nam omogućio razumijevanje ove filmske priče?</i></p>  |
| ZADATCI ZA VJEŽBANJE I<br>PONAVLJANJE  | <p>Učenici su podijeljeni u skupine. Zadatak je napisati dijalog između Mr. Beana i zubara.</p>   |
| USUSTAVLJIVANJE<br>JEZIČNIH SADRŽAJA   | <p>Svakoj skupini učiteljica/učitelj podijeli nastavni listić (PRILOG 1).</p> <p>Učenici u skupinama trebaju odgonetnuti što znači svaka gesta. Učiteljica/učitelj usmeno s učenicima razgovara što znače ove geste. Međutim, ove geste se ne odnose na sve ljude na Zemlji. Kod nekih naroda one imaju drugačije značenje. Učenici u skupinama rješavaju listić. Zatim iznose rješenja. Učiteljica/učitelj daje točne odgovore (Napomena: riječi u zgradama izbrisati kad se učenicima bude dijelio listić).</p> <p>Razjasniti riječi ukoliko su nepoznate.</p>  |

## PRILOG 1

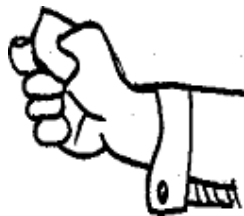
Što ova gesta znači u:



Francuska \_\_\_\_\_ (bezvrijedan)  
Njemačka \_\_\_\_\_ (nepristojan)  
Japan \_\_\_\_\_ (novac)



Australia \_\_\_\_\_ (nepristojan)  
Nigerija \_\_\_\_\_ (uvredljiv)  
Japan \_\_\_\_\_ (pet)



Brazil \_\_\_\_\_ (Sretno!)  
Nizozemska \_\_\_\_\_ (sramotan)



Zapadna Afrika \_\_\_\_\_ (Imaš pet očeva)  
Turska \_\_\_\_\_ (nemam ništa)

|   |  |                             |
|---|--|-----------------------------|
| osnovna škola:  |  | školska godina: 2014./2015. |
| učiteljica/učitelj:   | razred: 4.   | nadnevak:                   |
| <b>PRIPREMA ZA IZVOĐENJE NASTAVNOGA SATA IZ HRVATSKOGA JEZIKA</b>               |  |                             |
| NASTAVNO PRODUČJE/<br>NASTAVNA TEMA:  | Jezično izražavanje<br>Pripovijedanje  |                             |
| NASTAVNA JEDINICA:  | <b>pripovijedanje (ponavljanje i vježbanje)</b>  |                             |
| KLJUČNI POJMOVI:  | pripovijedanje   |                             |
| OBRAZOVNA<br>POSTIGNUĆA:  | tečno i samostalno pripovijedati o stvarnome ili<br>zamišljenom budućem događaju   |                             |
| ZADATCI NASTAVE:<br>a) obrazovni (materijalni)<br>b) funkcionalni<br>c) odgojni | a) naučiti razlikovati elemente stvarnoga i nestvarnoga<br>događaja; pripovijedati stvarni i nestvarni događaj<br>b) razvijati sposobnost percepcije, mišljenja i pamćenja;<br>razvijati sposobnost komunikacije, govorene i pisane<br>primjene stečenoga jezičnog znanja<br>c) razvijati ljubav prema hrvatskome jeziku postupnim<br>učenjem jezičnih zakonitosti; poticati interes za jezično<br>izražavanje; poticati zanimanje za čitanje, učenje i usvajanje<br>sadržaja iz jezičnoga izražavanja: poticati suradnju među<br>učenicima; pridržavati se pravila pripovijedanja i kulturne<br>komunikacije (govorenje i slušanje); poticati sposobnost<br>jasne i razumljive jezične komunikacije |                             |
| NASTAVNE METODE:  | govorenje, slušanje, razgovor, rad na tekstu, pisanje,<br>usmeno izlaganje   |                             |
| OBLICI NASTAVE:   | individualni i frontalni rad, rad u skupini  |                             |
| NASTAVNI IZVORI,<br>SREDSTVA I POMAGALA:  | klupko vune, neki predmet, nastavni listić   |                             |
| KORELACIJA:   | Jezik  |                             |
| METODIČKI SUSTAVI:  | korelacijsko-integracijski   |                             |

| TIJEK NASTAVNOG SATA-SLIJED POUČAVANJA |  |
|--|--|
| NASTAVNE ETAPE<br>(situacije)          | SADRŽAJ NASTAVNE SITUACIJE   |
| PRIPREMA/<br>MOTIVACIJSKI UVOD         | Uzmite jedan predmet (npr. isprašivač tepiha) i stavite ga nasred poda. Zatražite od učenika da ga upotrijebe kao bilo koji drugi predmet osim kao isprašivač tepiha. Vježba se izvodi pantomimski. Važno je da dobro izvedu pantomimu kako bi prikazali ono što su zamislili. Ostali učenici pogađaju o kojem se predmetu radi i čemu služi taj predmet. Mogu se koristiti predmeti koje učenici susreću i koriste u školi (spužava, kreda...)  |
| JEZIČNOMETODIČKI<br>PREDLOŽAK          | <p>Za vježbu <i>pletimo mrežu</i> učiteljica/učitelj koristi klupko vune. Učenici stoje u krugu. Učiteljica/učitelj započinje vježbu. Izgovara naslov priče. Zatim govori prvu rečenicu i zadržavajući početak niti, klupko dodaje učeniku koji sjedi do učiteljice/učitelja. Učenik koji dobiva klupko, izgovara sljedeću rečenicu, zadrži nit i predaje klupko dalje.</p> <p>U slučaju da učenik koji sjedi u krugu nije siguran da tog trenutka može nastaviti priču, ne mora prihvatiti klupko. Nit klupka koja ukруг povezuje učenike upućuje na <i>glatko</i> pripovijedanje, a isprepletena na teškoće koje su se tijekom pripovijedanja događale.</p> <p>Koristeći predmete koji su se koristili u motivaciji učenici pričaju priču kroz vježbu <i>pletimo mrežu</i>.</p>  |
| ZADATCI ZA VJEŽBANJE I<br>PONAVLJANJE  | <p>Učenici formiraju krug. Svaki učenik se predstavi izgovarajući svoje ime pripadajućim pokretom i pridjevom koji ga opisuje. Primjerice <i>Jasna, pospana</i> (pokretom ruke pokaže zijevanje ili rukom ispod obraza nagnute glave pokaže želju za spavanjem).</p> <p>Učenici su i dalje u krugu. Prvi učenik predstavlja učenika sa svoje desne strane izgovarajući njegovo ime, a učenik čije je ime izgovorio, kratkim, jasnim pokretom (pantomimskom radnjom) pokaže što bi još u ovom trenutku, da nije u školi, mogao raditi. Učenici pokušavaju pogoditi i izreći radnju na učiteljevo pitanje: <i>Što radi?</i> Ili <i>Što se s njom/njim događa</i>. Tada prvi učenik ponovno predstavlja suigrača s desne strane, ali tako da izgovori njegovo ime uz glagol koju je skupina pogodila (npr. Maja žvače) i istovremeno ponovi radnju koju je predstavljeni suigrač pokazao.</p> |
| USUSTAVLJIVANJE<br>JEZIČNIH SADRŽAJA   | Svaki učenik treba nastaviti priču (PRILOG 1)  |

## PRILOG 1

\_\_\_\_\_(NASLOV)

### UVOD:

**Jedva sam se naučio/la ponovno izležavati, buljiti u televizor, jesti kolačiće u različito doba dana i noći, šetati po stanu u pidžami, voditi kilometarske telefonske razgovore, zijeovati, drijemati, čitati stripove, gledati filmove, dobivati darove, neprestano nešto slaviti, kad odjednom: PAF, POČINJE ŠKOLA!**

### GLAVNI DIO:

### ZAVRŠETAK:



|   |  |                             |
|---|--|-----------------------------|
| osnovna škola:  |  | školska godina: 2014./2015. |
| učiteljica/učitelj:   | razred: 4.   | nadnevak:                   |
| <b>PRIPREMA ZA IZVOĐENJE NASTAVNOGA SATA IZ HRVATSKOGA JEZIKA</b>               |  |                             |
| NASTAVNO PRODUČJE/<br>NASTAVNA TEMA:  | Jezično izražavanje<br>Samostalno stvaranje priče  |                             |
| NASTAVNA JEDINICA:  | <b>Samostalno stvaranje priče (ponavljanje i vježbanje)</b>  |                             |
| KLJUČNI POJMOVI:  | sastavak, događaj, likovi  |                             |
| KOMPETENCIJE:   | <b>1. komunikacija na materinskome jeziku</b><br>2. komunikacija na stranome jeziku<br>3. digitalna kompetencija<br>4. inicijativnost i poduzetnost<br>5. matematička i kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji<br>6. učiti kako učiti<br><b>7. socijalna i građanska kompetencija</b><br><b>8. kulturna svijest i izražavanje</b> |                             |
| CILJ SATA:  | ponoviti elemente za samostalno stvaranje priče  |                             |
| OBRAZOVNA<br>POSTIGNUĆA:  | samostalno stvarati priču prema ponuđenom sažetku;<br>samostalno pisati sastavak (stvaralačko pisanje)   |                             |
| ZADATCI NASTAVE:<br>a) obrazovni (materijalni)<br>b) funkcionalni<br>c) odgojni | a) znati stvaralački pisati i napisati sastavak<br>b) uočavati redoslijed događaja u tekstu<br>c ) razvijati pravilan odnos prema pravogovoru i pravopisu<br>te uočavati njihovu važnost; razvijati pravilnu i smirenu<br>jezičnu komunikaciju; razvijati samostalnost, ali i suradnju<br>u rješavanju zadataka                        |                             |
| NASTAVNE METODE:  | govorenje, slušanje, razgovor, rad na tekstu, pisanje,<br>usmeno izlaganje   |                             |
| OBLICI NASTAVE:   | rad u paru, rad u skupini  |                             |
| NASTAVNI IZVORI,<br>SREDSTVA I POMAGALA:  |  |                             |
| KORELACIJA:   | jezik  |                             |
| METODIČKI SUSTAVI:  | problemski, korelacijsko-integracijski   |                             |

| TIJEK NASTAVNOG SATA-SLIJED POUČAVANJA |  |
|--|--|
| NASTAVNE ETAPE<br>(situacije)          | SADRŽAJ NASTAVNE SITUACIJE   |
| PRIPREMA/<br>MOTIVACIJSKI UVOD         | <p>Vježba se izvodi u paru. Učenici približno iste visine stoje jedan iza drugoga. Učenica/učenik koji stoji ispred svoga suigrača drži ruke na leđima, a onaj koji stoji iza njega ima zavrnutе rukave i provlači svoje ruke naprijed između struka i ruku suigrača, kao da pripadaju prednjem igraču. Učenik/učenica koji stoji ispred, govori improvizirani monolog na zadanu temu. Zaklonjeni učenik/učenica gestikulirajući prati govor. Učenici se izmjenjuju. Monolog može biti na zadanu temu:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Moj nestašni pas</i></li> <li>2. <i>Zemljani su stvarno čudni</i></li> <li>3. <i>Mislite da je lako biti dobra vila?</i></li> <li>4. <i>Pronašao/pronašla sam tvora na ulici</i></li> </ol> <p>Neiskusniji učenici reagirat će na smijeh publike koji će im rušiti koncentraciju pa će se i oni smijati zajedno sa svima. Međutim, nakon humorističnih tema mogu se zadati ozbiljne teme upravo radi razvijanja koncentracije.</p> |
| JEZIČNOMETODIČKI<br>PREDLOŽAK          | <p>U središtu učionice su četiri velika papira. Na prvom piše <i>mjesto radnje</i>, na drugom <i>vrijeme radnje</i>, na trećem <i>likovi</i> i na četvrtom <i>problem</i>. Svaki učenik prema osobnim idejama ispisuje moguće riječi koje određuju mjesto i vrijeme radnje, likove i probleme. Učiteljica/učitelj ih upućuje na poštivanje tuđih ideja te pazi da ne ponavljaju već napisane pojmove i da se pri pisanju pravilno rasporede.</p>   |
| ZADATCI ZA VJEŽBANJE I<br>PONAVLJANJE  | <p>Kada je na svakom papiru zapisano najmanje desetak riječi, zajedničkom odlukom se odabiru najzanimljivije. Izabire se jedan problem, mjesto i vrijeme radnje i najmanje tri lika. Izabrane riječi postaju zadane i zapisuju se na ploču kako bi svima bile vidljive.</p>  |
| USUSTAVLJIVANJE<br>JEZIČNIH SADRŽAJA   | <p>Učiteljica/učitelj dijeli učenike u manje skupine. Svaka skupina smišlja priču prema zadanim riječima. Učenici moraju smisliti naslov priče i paziti na uvod, glavni dio i završetak priče.</p>   |

|   |  |                             |
|---|--|-----------------------------|
| osnovna škola:  |  | školska godina: 2014./2015. |
| učiteljica/učitelj:   | razred: 4.   | nadnevak:                   |
| <b>PRIPREMA ZA IZVOĐENJE NASTAVNOGA SATA IZ HRVATSKOGA JEZIKA</b>               |  |                             |
| NASTAVNO PRODUČJE/<br>NASTAVNA TEMA:  | Jezično izražavanje<br>Pisanje-poštivanje pravopisne norme   |                             |
| NASTAVNA JEDINICA:  | <b>Pisanje-poštivanje pravopisne norme (ponavljanje i vježbanje)</b>   |                             |
| KLJUČNI POJMOVI:  | veliko slovo (posvojni pridjevi od vlastitih imena na –ov, -ev,- in); pokrate poznatijih višечlanih naziva   |                             |
| OBRAZOVNA<br>POSTIGNUĆA:  | pisati, osvješčivati i primjenjivati prethodna znanja i vještine; pisati veliko slovo (posvojni pridjevi od vlastitih imena na –ov, -ev, -in) u skladu s pravopisnom normom; uvježbati pisanje i izgovor najčešćih riječi u kojima se pojavljuju glasovi <i>č, ć, đ, dž, ije/je</i> prema popisu riječi; pisati pokrate poznatijih višечlanih naziva   |                             |
| ZADATCI NASTAVE:<br>a) obrazovni (materijalni)<br>b) funkcionalni<br>c) odgojni | a) ponoviti usvojena pravopisna pravila; znati pisati veliko slovo u skladu s pravopisnom normom; znati pravilno pisati riječi u kojima se pojavljuju glasovi <i>č, ć, đ, dž, ije/je</i><br>b) znati samostalno riješiti zadatke u nastavnome listiću kao znak da se usvojeni sadržaji mogu primijeniti u novoj svakodnevnoj situaciji<br>c) razvijati pravilan odnos prema pravogovoru i pravopisu te uočavanje njihove važnosti; razvijati pravilnu i smirenu jezičnu komunikaciju; razvijati samostalnost, ali i suradnju u rješavanju zadataka u nastavnom listiću |                             |
| NASTAVNE METODE:  | govorenje, slušanje, razgovor, rad na tekstu, pisanje, usmeno izlaganje  |                             |
| OBLICI NASTAVE:   | Individualni rad, rad u skupini  |                             |
| NASTAVNI IZVORI,<br>SREDSTVA I POMAGALA:  | nastavni listić  |                             |
| KORELACIJA:   | Jezik  |                             |
| METODIČKI SUSTAVI:  | korelacijsko-integracijski   |                             |

| TIJEK NASTAVNOG SATA-SLIJED POUČAVANJA |   |
|--|---|
| NASTAVNE ETAPE<br>(situacije)          | SADRŽAJ NASTAVNE SITUACIJE  |
| PRIPREMA/<br>MOTIVACIJSKI UVOD         | <p>Učenici sjede u krugu. Učiteljica/učitelj na jednom papiriću napiše pojmove koji će se javiti u priči <i>Leteći ručnik</i> (ručnik, igračka ili noć). Ostali papirići su prazni i svi se trebaju saviti, ispremiješati (papirića ima koliko i učenika manje jedan) i baciti u sredinu kruga. Svaki učenik uzime po jedan papirić, osim jednog učenika. Njegov je zadatak da pronade kod koga se nalazi papirić na kojemu je zapisan pojam. Da bi to postigao, svakom učeniku postavi 3 pitanja na koja oni mogu opširnije odgovarati, pokušavajući izbjeći točan odgovor (jer ga i ne znaju-zna ga samo igrač kod kojeg je pravi papirić). Ako pogođač odgonetne kod koga je papirić, taj drugi igrač postaje pogađač.</p> |
| JEZIČNOMETODIČKI<br>PREDLOŽAK          | <p>Učenici čitaju priču <i>Leteći ručnik</i> Nade Iveljić (PRILOG 1)</p> <p>Nakon iskazivanja doživljaja slijedi sadržajna analiza:<br/> <i>O čemu je razmišljao Dankov plavi ručničić!</i><br/> <i>Što je želio postati?</i></p> <p>Učenici pripovijedaju istu priču na dva različita načina:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Jedan učenik pripovijeda, a drugi učenik je iza njega te svojim rukama gestikulira</li> <li>Jedan učenik pripovijeda na đibirišu, a drugi učenik je prevoditelj</li> </ol>  |
| ZADATCI ZA VJEŽBANJE I<br>PONAVLJANJE  | <p>Učenici su podijeljeni u skupine. Zamislite da imate leteći ručnik. Ispričajte i napišite priču kako bi izgledao vaš leteći ručnik, gdje bi vas odveo, što biste htjeli vidjeti.</p>   |
| USUSTAVLJIVANJE<br>JEZIČNIH SADRŽAJA   | <p>Učiteljica/učitelj priprema dvije vrste papira koje će staviti na pod-na jednima u sredini piše –č, a na drugima –ć (više papira A2 i A3 formata). Papiri predstavljaju lopoče-utočište za žabe. Dok svira glazba, žabe (učenici) slobodno se kreću jezercem, kada glazba prestane, učiteljica/učitelj (krokodil) izgovara jednu riječ koja sadrži glasovni skup č ili ć. Tko pogriješi, krokodil ga pojede, tj. ispada iz igre. Igra se nastavlja sve dok na kraju ne ostanu tri učenika koji se proglašavaju pobjednicima. Svakim smanjivanjem broja učenika, smanjuje se i veličina i broj lopoča, pri čemu valja paziti da ostanu vidljive oznake na papirima.</p>   |

## PRILOG 1

### Leteći ručnika

Zašto bi samo sagovi bili leteći? Zašto ne bi mogao i ručnik biti leteći? Tako je mislio Dankov plavi ručničić. Jedva je dočekao da ga Danko zaboravi u svojoj sobi. Nije htio letjeti sam, a u Dankovoj sobi imao je društva na izbor.

-Ukrcavajte se na čarobni leteći ručnik!-pozivao je ručnik Dankove igračke: medu, psića, ježića.

Danko je slatko zaspao poslije kupanja.

-Nikuda nećeš poletjeti, hvalisavče!-rugao se ručniku crveni sag. On nije mogao ni uzletjeti, jer je na njemu stajao težak stol s knjigama. Zato je tako govorio.

-Prozor je otvoren. Brže!-pozivao je neobični i čarobni leteći ručnik. Ukrcali se na njega medo, psić, jež i mačkica od sukna.

\_Fijuuuu!-poletješe kroz prozor pa oko krova i oko tornjeva napraviše tri osmice zračnom linijom nad gradom.

Bila je divna zvjezdana noć, kao stvorena za obične snove. Ljetna noć puna mirisa rascvalih lipa.

Nada Iveljć

*sukno*-tkanina od vunene pređe

### PRILOG 3

**MOJA LOZINKA:** \_\_\_\_\_

Napiši velikim tiskanim slovima početno slovo svog imena i prezimena te svoj redni broj u imeniku.

Napiši priču na temu: *U snu je sve moguće*  
(Pazi na dijelove priče: uvod, glavni dio i završetak)

Malo promisli i odredi koji će likovi sudjelovati u tvojoj priči.

**LIKOVİ:**

---

Napiši događaje koje povezuješ s odabranom temom (san) i poredaj ih navedenim redoslijedom.

**DOGAĐAJI:**

**Uvod:**

---

**Glavni dio:**

---

---

**Završetak:**

---

## PRILOG 4

### ANKETNI UPITNIK ZA ISPITIVANJE STAVOVA UČENIKA O NASTAVI HRVATSKOG JEZIKA I AKTIVNOSTIMA KOJE SE U NJOJ PROVODE

**ZAOKRUŽI** (dječak / djevojčica)

Napiši velikim tiskanim slovima početno slovo svog imena i prezimena te svoj redni broj u imeniku. **MOJA LOZINKA:** \_\_\_\_\_

**Ovdje su neka pitanja o predmetu Hrvatski jezik. Procijeni slažeš li se s  
navedenim tvrdnjama.**

|   | <b>U<br/>potpunosti<br/>ne</b> | <b>Uglavnom<br/>ne</b> | <b>Nisam<br/>sigurna/<br/>Nisam<br/>siguran</b> | <b>Uglavnom<br/>da</b> | <b>U<br/>potpunosti<br/>da</b> |
|---|--------------------------------|------------------------|---|------------------------|--------------------------------|
| <b>Hrvatski jezik je težak<br/>predmet.</b>   | <b>1</b>                       | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                       |
| <b>Hrvatski jezik je zanimljiv<br/>predmet.</b>   | <b>1</b>                       | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                       |
| <b>Hrvatski jezik je lako učiti.</b>  | <b>1</b>                       | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                       |
| <b>Volim hrvatski jezik više<br/>od ostalih predmeta.</b>   | <b>1</b>                       | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                       |
| <b>Nakon sata hrvatskog jezika<br/>poželim saznati više o onome<br/>što sam na satu<br/>naučila/naučio.</b> | <b>1</b>                       | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                       |
| <b>Nastava hrvatskog jezika<br/>otkriva mi važnost jezika u<br/>svakodnevnom životu.</b>                    | <b>1</b>                       | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                       |
| <b>Za sat hrvatskog jezika<br/>moram puno učiti.</b>  | <b>1</b>                       | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                       |
| <b>Previše je imati svaki dan<br/>hrvatski jezik.</b>   | <b>1</b>                       | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                       |
| <b>Na satu hrvatskog jezika<br/>moramo previše pisati.</b>  | <b>1</b>                       | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                       |
| <b>Na satu hrvatskog jezika<br/>trebali bismo češće učiti kroz<br/>neku zanimljivu igru.</b>                | <b>1</b>                       | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                       |



Ovdje su neka pitanja o tome što najviše voliš na satu hrvatskog jezika.

| <b>Voliš li...</b>  | <b>U potpunosti<br/>ne</b> | <b>Uglavnom<br/>ne</b> | <b>Nisam<br/>sigurna/<br/>Nisam<br/>siguran</b> | <b>Uglavnom<br/>da</b> | <b>U potpunosti<br/>da</b> |
|---|----------------------------|------------------------|---|------------------------|----------------------------|
| <b>Kad<br/>učiteljica/učitelj<br/>čita priču</b>          | <b>1</b>                   | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                   |
| <b>Samostalno čitati<br/>priču</b>                        | <b>1</b>                   | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                   |
| <b>Samostalno čitati<br/>pjesmu</b>                       | <b>1</b>                   | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                   |
| <b>Čitati igrokaz<br/>po ulogama</b>                      | <b>1</b>                   | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                   |
| <b>Prepričavati<br/>priču</b>                             | <b>1</b>                   | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                   |
| <b>Usmeno opisivati</b>                                   | <b>1</b>                   | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                   |
| <b>Raditi s drugim<br/>učenikom u paru</b>                | <b>1</b>                   | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                   |
| <b>Pisati dijalog za<br/>igrokaz</b>                      | <b>1</b>                   | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                   |
| <b>Učiti kroz igru</b>                                    | <b>1</b>                   | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                   |
| <b>Slušati<br/>pripovijedanje<br/>učiteljice/učitelja</b> | <b>1</b>                   | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                   |
| <b>Razgovarati o<br/>nekoj temi</b>                       | <b>1</b>                   | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                   |
| <b>Rješavati pitalice<br/>i zagonetke</b>                 | <b>1</b>                   | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                   |
| <b>Gledati<br/>kazališnu<br/>predstavu</b>                | <b>1</b>                   | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                   |

Ovdje su neka pitanja o tome što ti misliš o sljedećim aktivnostima u nastavi hrvatskog jezika.

| <b>Voliš li da...</b>  | <b>U potpunosti ne</b> | <b>Uglavnom ne</b> | <b>Nisam sigurna/<br/>Nisam siguran</b> | <b>Uglavnom da</b> | <b>U potpunosti da</b> |
|--|------------------------|--------------------|---|--------------------|------------------------|
| učiteljica/učitelj glumi neki lik pred drugim učenicima        | 1                      | 2                  | 3                                       | 4                  | 5                      |
| učiteljica/učitelj glumi lik iz književnog djela               | 1                      | 2                  | 3                                       | 4                  | 5                      |
| učenik glumi zamišljeni lik                                    | 1                      | 2                  | 3                                       | 4                  | 5                      |
| učenici glume zamišljene likove                                | 1                      | 2                  | 3                                       | 4                  | 5                      |
| učenik glumi lik iz književnog djela                           | 1                      | 2                  | 3                                       | 4                  | 5                      |
| učenici glume likove iz književnog djela                       | 1                      | 2                  | 3                                       | 4                  | 5                      |
| učitelj vodi učenike pri izvođenju igre                        | 1                      | 2                  | 3                                       | 4                  | 5                      |
| se učiteljica/učitelj koristi lutkama na satu hrvatskog jezika | 1                      | 2                  | 3                                       | 4                  | 5                      |
| se učenici koriste lutkama u igrokazu                          | 1                      | 2                  | 3                                       | 4                  | 5                      |
| učenici izrađuju lutke za igrokaz                              | 1                      | 2                  | 3                                       | 4                  | 5                      |
| učenici sami izrađuju predmete koje koriste na sceni           | 1                      | 2                  | 3                                       | 4                  | 5                      |
| učenici sami izrađuju scenu                                    | 1                      | 2                  | 3                                       | 4                  | 5                      |
| učenici igraju igru pantomime                                  | 1                      | 2                  | 3                                       | 4                  | 5                      |

| <b>Voliš li da...</b>   | <b>U potpunosti<br/>ne</b> | <b>Uglavnom<br/>ne</b> | <b>Nisam<br/>sigurna/<br/>Nisam<br/>siguran</b> | <b>Uglavnom<br/>da</b> | <b>U potpunosti<br/>da</b> |
|---|----------------------------|------------------------|---|------------------------|----------------------------|
| <b>se stvara priča tako da<br/>svaki učenik dodaje po<br/>jednu riječ ili rečenicu</b>                            | <b>1</b>                   | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                   |
| <b>od tekstova koje pročitaš u<br/>udžbeniku učenici<br/>stvaraju predstave i izvode<br/>ih pred prijateljima</b> | <b>1</b>                   | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                   |
| <b>učenici zajedno s<br/>učiteljem stvaraju<br/>predstavu</b>   | <b>1</b>                   | <b>2</b>               | <b>3</b>  | <b>4</b>               | <b>5</b>                   |

**Hvala Ti što su popunila/popunio ovaj upitnika!**

**Želim ti puno sreće u tvom daljnjem radu!**

## ŽIVOTOPIS AUTORICE

**Zrinka Vukojević** (rođ. Rogulj) rođena je 21. listopada 1983. godine u Splitu. Osnovnu školu završila je u Kaštel Gomilici, a gimnaziju u Splitu. Na Filozofskom fakultetu Sveučiliša u Splitu stekla je zvanje diplomirane učiteljice razredne nastave s pojačanim modulom hrvatski jezik. Radila je od 2008. godine kao učiteljica razredne nastave u Kaštel Gomilici, a od 2008. do 2009. godine kao stručna suradnica u Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta. Od 2009. godine zaposlena je na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu kao znanstvena novakinja – asistentica na projektu *Jezično-likovni standardi u početnom čitanju i pisanju na hrvatskom jeziku* na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu (voditelj projekta: prof. dr. sc. Ante Bežen). Rezultat su projekta standardna školska pisma uvrštena u *Hrvatski pravopis* Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje (2013. godine) te implementirana u početnice i nastavnu praksu svih osnovnih škola u Republici Hrvatskoj od školske godine 2014./2015. Od 2015. sudjeluje u istraživanju na projektu *Računalni učenički korpus hrvatskog kao stranog jezika* (voditelj projekta: prof.dr.sc. Damir Boras). Glavni doprinos istraživanja je sustavni opis čimbenika koji utječu na usvajanje hrvatskog kao stranog jezika i rješenja za efikasnije poučavanje hrvatskog na različitim stupnjevima učenja jezika (od polaznika do naprednih). Izvoditeljica je nastave na kolegijima *Metodika hrvatskoga jezika 1, 2, 3 i 4*, na Katedri za hrvatski jezik, književnost, scensku i medijsku kulturu. Područje njezina znanstvenog interesa su dramski odgoj i metodika hrvatskoga jezika. Aktivno sudjeluje u domaćim i međunarodnim znanstvenim i stručnim skupovima. Autorica je i suautorica stručnih i znanstvenih radova.

### Objavljeni radovi

- **Vukojević, Z.** (2016). Mišljenje učitelja razredne nastave o primjeni dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika: kvalitativna analiza. *Napredak* Vol. 157, br. 3/2016.
- **Vukojević, Z.** (2014). Implementing Drama in Croatia's Primary Curriculum: The idea of a humanistic approach to education. U C. J. Faltis, M. Baloglu i S. Lafert (ur.), *Yildiz International Conference on Educational Research and Social Sciences Proceedings*. Istanbul: Pegem Akademi.

- Rogošić, S. i **Vukojević, Z.** (2013). Sinteza misaone mape, dramske igre i okruglog stola kao nastavnih metoda u metodici sveučilišne nastave. U: A. Bežen i B. Majhut (ur.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete*. Zagreb: ECNSI i Učiteljski fakultet.
- **Rogulj, Z.** i Bežen, A. (2010). Dramska igra kao metoda u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti. U: D. Pavličević-Franić i A. Bežen (ur.), *Društvo i jezik: višejezičnost i višekulturalnost*. Zagreb: Učiteljski fakultet.

#### **Sudjelovanje na znanstvenim skupovima**

- 1.-3. 2014. Istanbul, Turkey; **YILDIZ International Conference on Educational Research and Social Sciences**, Implementing Drama in Croatia`s Primary Curriculum
- 19.-23. 2. 2012. Gozo, Malta; **IJAS Mediterranean Conference for Academic Disciplines**, Using Drama as an Educational Tool
- 10.-11.11. 2011. Zagreb, Croatia **The 5th International Conference on Advanced and Systematic Research**, Sinteza misaone mape, dramske igre i okruglog stola u nastavi metodike sveučilišne nastave
- 11.-13.11. 2010. Zagreb, Croatia **The 4th International Conference on Advanced and Systematic Research**, Razvoj komunikacijskih kompetencija primjenom dramske igre
- 11.-14.11. 2009. Zadar, Croatia **The 3rd International Conference on Advanced and Systematic Research**, Dramska igra kao metoda u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti